صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القباني بك

السنة الثانية | أكتوبر ١٩٤٩ | العدد الأول

فهرست

دار المعارف للطباعة والنشر

صحيفة التربية

السنة الثانية | أكتوبر سنة ١٩٤٩ | العدد الأول

ذكرى مؤسس النهضة التعليمية

احتفلت مصر فى هذا الشهر بذكرى مرور مائة عام على وفاة مؤسس نهضتها الحديثة محمد على الكبير ، وهى ذكرى عزيزة على نفس كل مصرى ، تنحنى لها الهامات تقديراً لفضله ، وإعجاباً بما قدم لهذه البلاد من خير وإصلاح ، واعترافاً بما بذل فى سبيلها من جهد وتضحية ووفاء .

وصحيفة التربية ، إذ تشيد بتلك الذكرى الكريمة تسجل لعاهل مصر الكبير أنه كان أول حاكم فى تاريخها الحديث مد يده لهذه الأمة فأيقظها من سبات طال أمده ، وحمل أمامها بيده مشعل التقدم فسارت على هدى ضوئه فى سبل الحضارة عامة وفى سبيل التعليم خاصة .

كان قد مضى على مصر حين من الدهر ، أثقل كاهلها خلاله حكم جاهل ضيق على المصريين دائرة المعرفة ، وحصرهم فى نوع واحد من التعليم لا يتمشى مع الحركة التعليمية فى البلاد الأوربية المتمدينة ، وحرمت مصر قروناً عدة من متابعة النهضة العلمية التى ازدهر بها تاريخها المجيد ، فجاء محمد على ورأى بثاقب بصره أنه يستطيع أن يحيى مواهب الأمة المصرية ويشحذ استعدادها للتقدم ، ثم يوجه كل ذلك إلى خير مصر وعظمتها ، فيؤسس بذلك دولة قوية تسير قدماً فى ركب الحضارة ، ويقيم صرح الاستقلال عالى الذرى ، متين البنيان .

لم يكن محمد على الكبير مندفعاً ولا متطرفاً فى إدخال الإصلاح على التعليم ،

ولم يكن بطبيعته هداماً للقديم ليقيم على أنقاضه الحديث ، ولكنه كان المصلح المتئد الذى يفهم نفسية الشعب وحاجاته ، فبينما كان يحرص كل الحرص على حماية الجامعة الأزهرية التى كانت الأمل الوحيد الذى يربط المصريين بالعلم والمعرفة ، أقام إلى جانبها مجموعة من النظم التعليمية الحديثة تأخذ بيد الجيل الناشئ نحو التعليم الأوربى الحديث ، وتظهره على التيارات التعليمية الجديدة فى أوربا ، وحرص كل الحرص على أن يكون نشر هذا التعليم بلغة البلاد العربية حتى يصبح التعليم الحديث قومياً وطنياً .

كتب أحد الإنجليز الذين عاصروا محمد على : « لقد كان محمد على نافذ البصيرة يمتاز عن السلطان محمود بعقليته الوضاءة ، وذكائه الخارق وإدراكه لنفسية الشعب ، فبينما استثار السلطان محمود رعاياه بإقحام إصلاحات لاتتناسب مع عقلية شعبه وثقافته ، استطاع والى مصر أن يصل إلى ما يهدف إليه من إدخال التعليم الحديث إلى مصر بوضع خطة حكيمة تدريجية ترفع مستوى التعليم فى البلاد ولا تهدم ما يقوم بجانبها من نظم التعليم الدينية القديمة ، بل تشجعها وتتمسك بأهدابها وبذلك وضع أساساً متيناً لإصلاح دائم »

رأى العاهل الكبير أن الرقى الذى ينشده لهذه البلاد يحتاج إلى الجيش والتعليم وهما توأمان لا غنى لمصر عنهما ، وكان التعليم فى نظره هو الأساس الذى يقوم عليه البناء الكبير الذى عزم على تشييده ، وبغير إدخال الإصلاح التعليمى الحديث فى مصر لن يستطيع أن يدخل الإصلاح على الجيش المصرى ، فالجيش فى حاجة إلى ضباط يستطيعون تفهم العلوم الحربية الحديثة والهندسة والرياضة .

استعان بفريق من الأجانب فى بادئ الأمر لتنفيذ سياسته إلا إنه وضع نصب عينيه أن يستغنى فى أسرع وقت عن خدمة هؤلاء الأجانب ، ليحل محلهم المصريون ، وكانت الخطوة الأولى ، أنه أمر عدداً من المترجمين الشرقيين والأجانب بترجمة الكتب الأوربية اللازمة من فرنسية وإيطالية إلى اللغة العربية . أما الخطوة المباركة التالية فهى إرسال طائفة من الشبان المصريين فى بعثات علمية إلى أوربا فذهب أكثرهم إلى فرنسا وذهبت قلة إلى إنجلتره وإيطاليا وعاد هؤلاء المبعوثون

(١) مذكرة لثيربيرن فى وثيقة رقم ٧٨/ ٢٩٥ بتاريخ ١٤ أكتوبر سنة ١٨٣٦ محفوظة فى سجلات وزارة الخارجية البريطانية

ليكونوا رسل المدنية الحديثة فى مصر ولينهضوا بمرافق البلاد الاقتصادية والتعليمية والحربية . وكان محمد على بذلك أول حاكم فى الشرق كله فكر فى أن يصل بلاده بالنهضة الأوربية عن طريق إرسال البعوث العلمية . ثم حرص على أن تكون نهضة مصر قومية عربية .

ولقد عرف محمد على كيف يوجه رجال البعوث بعد عودتهم إلى الوطن ، فكلفهم — إلى جانب الأعمال الفنية التى تخصصوا فيها — ترجمة أمهات الكتب الأجنبية ، ليفسحوا بذلك مجال التعلم لمن عداهم ممن لا يمكنهم الاطلاع على المصادر الأوربية .

لقد نهض محمد على بأمتنا الكريمة نهضة شاملة تناولت كل ناحيه من النواحى الهامة للحياة ، ولكننا — نحن المربين — نخص بالتنويه هنا تلك النهضة التعليمية التى بدأها وتعهد غرسها ، والتى شرعت تؤتى ثمارها فى عصر حفيده المعظم فاروق الأول .

التعـــلم والطمأنينة

نشرنا في العدد الأخير من هذه الصحيفة مقالا للمربي الكبير الدكتور كارلتون واشبرن عن « صحة الطفل النفسية » شرح فيه ثلاثة عوامل أساسية تتوقف عليها الصحة النفسية ، وهي التعبير عن النفس ، والشعور بالطمأنينة ، والتوافق الاجتماعي .

وفي هذا المقال يتوسع الكاتب في شرح أحد هذه العوامل الثلاثة ، وهو عامل الطمأنينة ، ويعالج علاقة هذا العامل بعملية التعلم .

التعلم أساس من أسس الطمأنينة للأطفال . فالمرء لا يشعر بالانسجام مع بيئته إلا إذا كانت لديه وسائل التفاهم والتعاون مع أعضاء تلك البيئة ؛ إلا إذا كان ملما بشيء من معلومات هؤلاء الأعضاء . فالرجل الذي لا يعرف الاصطلاحات الطبية ، إذا جمعه مجلس مع عدد من الأطباء وهم يتناقشون في مسائل طبية مستخدمين اصطلاحاتهم الفنية ، شعر بأنه غريب بينهم . وكذلك الطفل الذي ينشأ في أحضان ثقافتنا يشعر بأنه غريب عديم الطمأنينة بيننا إذا لم يكن حاصلا على قدر معقول من المعارف المشتركة بين من حوله . ومن الطبيعي أن يكون إتقان القراءة والكتابة والحساب أساسياً للطمأنينة المادية كما هو أساسي لإشعار الطفل بانسجامه مع بيئته . وبين كل من التربية التقليدية والتربية الحديثة اتفاق تام على أهمية التعلم ، ولكن التربية الحديثة تختلف عن التربية التقليدية اختلافاً كبيراً في اختيار ما يعلم ، وفي كيفية تعليمه ، وفي الوقت الذي يعلم فيه .

أما ما ينبغي أن يعلم فأمر يرجع في الحقيقة إلى حسن التفكير والتحليل . ولقد يبدو أنه من البديهيات أن نصر على رغبتنا في ألا يتعلم الجميع إلا ما سيستخدمه الجميع ؛ ومع ذلك فمن النادر أن تجد مدرسة تطبق هذه القاعدة تطبيقاً دقيقاً . وما يزال هناك ميل إلى الاتجاه نحو التعليم الشامل لكل فروع المعارف ، حتى في أعظم المدارس أخذا بالنظريات الحديثة — لأنه ميل متأصل في تقاليد المدرسين أجمعين — وهو شعور بأنه ينبغي أن نصل بكل شيء نتعلمه إلى مرحلة كماله ؛ شعور بأنه إذا كان من الممكن أن ضرباً من المهارة أو جزئية من جزئيات العلم

ستكون نافعة لشخص من الأشخاص ، فى ظرف من الظروف ، وجب أن يشتمل عليها المنهج الدراسى . وإن الاستحالة التامة لتحقيق هذه الغاية لم تمنع تأثيرها فى المناهج الدراسية فى كل مكان . فمن العسير أن نجد مدرسة تعلم فيها الكسور من غير أن يعلم أطفالها قسمة كسر صغير على كسر أكبر منه ، كقسمة $\frac{1}{3} \div \frac{2}{5}$ مثلا . ومع ذلك فمن يستطيع أن يدعى أن المهارة فى هذه العملية مما يستعمل أو يحتاج إليه فى الحياة عادة ؟ ومما يشتمل عليه كل منهج للحساب تقريباً ، للسنين المتقدمة ، قاعدة الوصول إلى مساحة الدائرة ، وقاعدة استخراج الجذر التربيعى . ولكن كم من الأطفال الذين يتعلمون هذه القواعد تعلماً وقتياً يستعملونها أو يحتاجون إلى استعمالها ؟

وإذا جابهنا المدرسين بما فى هذه العناصر من عبث نسبى ، لجئوا إلى الدفاع بنظرية «التدريب العقلى» التى يكاد يؤول ما تنادى به إلى القول بأنه « ليس يهم ما تدرس مادام ما تدرسه صعباً يحتاج من التلميذ إلى بذل الجهد العقلى» — متجاهلين أنه ليس ثمة أى دليل علمى على أن الطفل الذى يرغم على تعلم شىء عديم الفائدة يصبح أقوى تفكيراً وأقدر على ضبط نفسه وحملها على مزاولة الأعمال الصعبة ، من الطفل الذى يدرك الحكمة فى تعلم ما يتعلمه ويروض نفسه على تعلمه لأنه يشعر بحاجته إليه.

وهناك ثلاثة أقسام لهذا النوع من المعلومات :

(ا) الأساسيات العامة ، ونقصد بذلك المعلومات والتدريبات التى يستخدمها تقريباً كل من أتيحت له فرصة تعلمها ممن هم أبناء بيئة ثقافية معينة .

(ب) الأساسيات المهنية ، ونعنى بذلك كل ما يستخدمه من المعلومات والمهارات أبناء طائفة مهنية واحدة مما له اتصال بمهنتهم ، إذا كان قد أتيح لهم فرصة تعلمه .

(ج) ثم هناك قسم ثالث للمعلومات أوسع من سابقيه جداً ، وأعظم منهما تنوعاً ، وهو ما يتعلمه كل فرد على وفق ميوله الخاصة فى حدود مهنته ، أو ما يؤثره من النشاط ، أو ما يتطلع إليه من الآفاق الفكرية والاستكشافات ، مما يلائم النسق الذى تكوّن عليه . وهذا القسم الثالث من المعلومات مهم جداً ، وتهيىء له التربية الحديثة فرصا عظيمة ولكنه لا يدخل فى التعليم الذى « يفرض » على التلاميذ ، فلا يجوز أن نتطلب من جميع التلاميذ أن يتعلموا إلا ما سيستخدمه جميع الناس .

وهنا نتساءل : ما سبيلنا إلى الفصل فيما هو الأساسيات العامة ؟ لقد قام البحث

العلمى بشىء فى هذا الميدان ، ولكن الحاجة ما زالت تتطلب المزيد . على أن لدينا طريقة تقريبية يمكننا الاعتماد عليها فى أغراضنا العملية : وهى أن المعلومات والمهارات التى نستخدمها نظل محتفظين بها ، فإذا كنا لا نستخدمها فإننا فى العادة ننساها. وبناء على ذلك فكل شىء نعرف أنه كان قد علّم فى الماضى لتلاميذ المدارس ، سيظل معروفاً لهؤلاء التلاميذ بعد كبرهم إذا كانوا يستعملونه فى طريقة تفكيرهم ، أو فى حياتهم اليومية ، أو فى مهنهم ، أو فيما يؤثرونه من النشاط . وإن اختبارا عادياً لمجموعات تختار اعتباطا من الكبار لينبىء بسرعة عما بقى لديهم جميعاً من المعلومات ، وعما تلاشى فى كثير منهم نتيجة لإهماله دون استعمال .

فإذا نحن فصلنا فيما يحتاج كل طفل حاجة حقيقية إلى تعلمه ، لأنه سيكون نافعا له ، فما سبيلنا لتحقيق ذلك التعلم ؟ أما الطريقة التقليدية فهى أن ندونه بحذافيره بترتيب منطقى أنيق ، ثم نأمر الطفل أن يستوعبه . وفشل هذه الطريقة أوضح من أن يحتاج إلى تعليق . فكل مدرس يشكو من سوء إعداد التلاميذ المنقولين إليه من الفرقة التى تحت فرقته ، ويصرف زمناً طويلا فى محاولة تعليمهم ما فاتهم . إن نسبة الرسوب بين التلاميذ مثبطة لعزيمة المدرس ، ولكنها أشد أثرا فى تثبيط عزائم التلاميذ الذين يرسبون ! كما أن العدد الأكبر من التلاميذ ينتقلون « بدرجات المرور » مما يدل على أن التعلم بعيد جداً عن درجة الإتقان ، ويترتب على ذلك قلة الطمأنينة بين المتعلمين . ولكن أسوأ مافى الأمر هو ما ينشأ فى عدد كبير من التلاميذ من النفور من التعلم — « ثم يأتى من بعد ذلك التلميذ النائح ، بحقيبة كتبه ، ووجهه اللامع فى الصباح ، يزحف كالقوقعة إلى المدرسة عن غير رغبة » .

وليس عدم الرغبة من التلميذ فى التعلم دليلا على كسل طبيعى . إن الكسل هنا عرض من الأعراض لا سبب من الأسباب . فالإنسان السليم نشيط همّام ، متطلع أن يتعلم وأن يعمل . فإذا لا حظنا أعراضا على عكس ذلك كان علينا أن نبحث عن السبب الذى أحدث هذا المرض . ولقد يكون ذلك ناشئا عن حالة الطفل الجسمية — فضعف النظر ، الذى ربما يكون قد فات المشرفين على الطفل معرفته ، يجعل الدراسة شاقة إلى حد اليأس ؛ وكذلك ضعف السمع الذى تنشأ عنه فجوات فى تتبع فهم الدروس ، ثم قلة النوم ، وفقر الدم ، وقلة إفراز الغدة الدرقية . ولقد يكون ذلك الكسل ناشئا عن ثورة وجدانية. كنت أعرف بنتاً صغيرة لم تتعلم — وعلى ما يظهر لم تكن تستطيع أن تتعلم — القراءة ، على الرغم من

حصولها على درجة عالية فى اختبارات الذكاء . وقد أسفر فحصها جسمياً عن نتيجة سلبية ، فلم يكن عائقها شيئاً جسميا ، غير أن فحصها على يد أحد المتخصصين فى الأمراض النفسية أسفر عن هذه الحقيقة ، وهى أنه كان لهذه البنت أب صارم السيطرة عليها ، وقد كان يقف إلى جانبها مشرفاً عليها منذ كانت فى الرابعة من عمرها وهى تتعلم البيانة ، وبيده عصا ، ليحملها على لعب مقاماتها . ولكن تصميمه على أن تتعلم القراءة سريعاً عند ما ذهبت إلى المدرسة هيأ لها وسيلة لا شعورية للثأر لنفسها . فمن الناحية الوجدانية اعتصمت هذه البنت بما يشبه «العصيان المدنى» فما كان أبوها ليستطيع أن يحملها على تعلم القراءة. فالاستياء، وتثبيط العزيمة . وغيرهما من العوامل الوجدانية ، ينشأ عنها باستمرار ما يبدو فى صورة كسل .

ولكنه فى كثير من الأحيان لا يكون كسل الطفل دليلا على نقص فيه أو فى بيته ، بل يكون دليلا على بلوغنا الذروة فى اختيار ما لا يلائمه من الأشياء التى نحاول أن نرغمه على تعلمها . ولقد تكون هذه الأشياء أحيانا غير ملائمة لأن الطفل لا يرى فيها أية فائدة ، إما لأنها فى الواقع عديمة الفائدة . وإما لأن الوقت الذى اختير لتعليمه إياها يسبق ، بدل أن يلحق ، تيقظ شعوره بالحاجة إليها ، أى إدراك فائدتها .

وليس الأمر مقصورا على اختيار المواد الدراسية التى ينبغى أن تكون نافعة للطفل ، وعلى عرضها عليه بطريقة تشعره بفائدتها وبحاجته إليها ؛ بل لا بد من تنظيم دراسته فى ضوء نموه العقلى. وهذه حقيقة يدركها بصفة عامة أشد المدارس التقليدية محافظة — فليس فى منهج الطفل الذى فى السادسة من عمره درس فى الجبر ، ولا يوزع على طفل فى الثامنة من عمره كتاب مدرسى للتعليم الثانوى . على أن التربية الحديثة تنتفع بالبحوث العلمية لتحدد ، إلى أقصى درجة ممكنة من الدقة ، كل مرحلة من مراحل نمو الطفل يمكنه فيها أن يحصل شيئاً من العلم أنجح تحصيل . ولأوضح ذلك :

ألفت الولايات المتحدة لجنة من سبعة من رجال التعليم تدرس العلاقة التى بين تعلم العناصر المختلفة فى علم الحساب، والسن العقلية والمعلومات السابقة للأطفال. وقد اشترك فى هذه التجربة خمسمائة مدينة . ووزعت نفس الكتب على أطفال فى عدة مراحل مختلفة . وبما أن كل فصل أو طبقة من التلاميذ كانت تشتمل على مدى فسيح من الأعمار العقلية كان هناك بالفعل فرق لا يقل عن خمس سنوات

بين النمو العقلى لأقل الأطفال نموا ولأعظمهم نموا ، حينما كانوا جميعاً يحاولون تعلم كل جزء من أجزاء المنهج المختار .

وكان التلاميذ يختبرون فى الحساب ثم بعد فترة معينه تصرف فى الدرس والتدريب كانوا يختبرون فى الجزء الذى درسوه فى تلك الفتره ، اختبارات تهدف إلى التمييز بينهم ؛ وبعد ذلك بفترة ستة أسابيع لا يشتغل الأطفال فيها بتلك الدروس كانوا يختبرون مرة ثانية ليرى مبلغ ما بقى فى أذهانهم .

وقد أجريت هذه التجارب وفرزت نتائجها فى مدى حقبة من الزمن طولها خمسة عشر عاما . ولقد كانت هذه التجربة من أوسع البحوث التربيبية التى قام بها العلماء . وقد اتضح من نتائجها أن كثيراً من الأشياء التى تحاول المدارس تعليمها للأطفال تُعلم فى مرحلة مبكرة جدا على أعمارهم بحيث لا يكون تعلمهم لها متقنا . فأى جزء من المنهج يدرسه طفل أصغر سناً مما يجب لدراسته لا يتعلمه ذلك الطفل إلا تعلما ناقصاً ، وبعد عناء شديد ، ثم هو بعد ذلك سريع النسيان . وهذا الجزء نفسه إذا درسه الطفل بعد أن يكون قد استكمل مايلزم له من الخبرة والنمو العقلى ، يتعلمه سريعاً ، وبإتقان ، ويستبقيه فى ذهنه .

وإنى لأتذكر أنه حينما طبقنا نتائج هذه التجربة على مناهج الحساب فى مدارسنا الثانوية فى وينيتكا ، حدث انزعاج شديد بين مدرسى المرحلة المتوسطة عند ما وجدوا أن كثيرا من الموضوعات التى كان مفروضاً أن الأطفال يتعلمونها فى الفرق الأولى قد تأجل تدريسها نتيجة للتجربة إلى السنوات العالية فى المدرسة الأولية، بل إلى السنوات الأولى فى المدرسة الثانوية . وهبوا محتجين : « لن يكون لدينا زمن كاف نعلم فيه كل ذلك الحساب الذى كان يعلم سابقاً فى الفصول الأولى ! » ولكنه عندما وصل الأطفال الذين يسيرون على المنهج المعدل إلى المرحلة المتوسطة فى المدرسة الثانوية ، دهش المعلمون عند ما ألفوا تدريس الحساب أصبح أسهل مما كان فى أى يوم من الأيام . فما تعلمه الأطفال من الموضوعات كان مفهوماً لهم فهما أغنى عن صرف زمن جديد فى مراجعة تلك الموضوعات . وكان اتجاه الأطفال نحو الحساب اتجاه ثقة واهتمام . وقد أدوا الدراسة الجديدة أسرع وأتقن مما كان يؤديها سلفهم من التلاميذ فى أى سنة من السنين .

(للمقال بقية)

مترجم عن مجلة «العهد الجديد» الإنكليزية

التربية الحديثة .

ما لها وما عليها

استأثرت حركة التربية الحديثة باهتمام المربين فى العشرين سنة الأخيرة ، ولم تثر نظرية من نظريات التربيــة من الجدل المحتدم وتباين مذاهب القول ما أثارته هذه الحركة بين المشتغلين بالتربية سواء أكانوا من المتخصصين أم من الهواة ، فقد انقسم الرأى بشأنها ، وتفاوت الحكم عليها ، ما بين مغرق فى استحسانها لا يرى طريقة تفضلها ، وقادح ينكرها لا يرى لها فضلا أو امتيازاً. وقد رأينا أن نلخص هنا مقالين موجزين، يعرضان ما ذهب إليه كل من الفريقين المتعارضين . وكاتباهما من المربين الأمريكيين الذين زاولوا مهنة التدريس على الأساليب الحديثة .

مثالب التربية الحديثة :

اتضح للمربين الأمريكيين بعيد الحرب العالمية الأولى ، حوالى أوائل العقد الثالث من القرن العشرين ، أن ماطرأ على حالة التعليم من تغيير وتقدم ، قد تخطى المواد الرئيسية الثلاثة وهى القراءة والكتابة والحساب . وأقر المشتغلون بمهنة التربية بالحاجة إلى إشاعة المبادىء الحرة فى أساليب التربية وطرائق التعليم ، وأن نتائج ما بذله المربون من جهود وفق هذه المبادىء ، صار يطلق عليها اسم : التربية الحديثة .

كانت هذه حركة إصلاحية كبرى ، أنتشرت فى سرعة زائدة وأخذ بها نفر المدرسين اضطلعوا بتبعة ترقيتها وتهذيبها . وظهر إلى عالم الوجود عدد لا حصر له من النظريات ، واختلف فهم المقصود من إشاعة المبادىء الحرة فى التربية تبعاً لاختلاف الأفراد ، ومع ذلك فقد انعقد إجماع المربين بصفة عامة على اعتبار طائفة من المبادىء الكبرى ، دعائم أساسية لا يمكن الاستغناء عنها فى التربية

الحديثة ، وهى : تحرير التلميذ من سيطرة اللوائح والأوامر ، ومن الخوف من سلطة المعلم وإزالة الفزع من الرسوب ، وتكييف المقررات المدرسية حتى تتلاءم مع عقلية التلاميذ ، وتصنيف الفرق وفقاً لأعمار التلاميذ ومقدار توافقهم الاجتماعى ، بدلا من تصنيفهم على أساس حالتهم من حيث الإعداد العقلى ، وأن يباح لتلاميذ الفرق المختلفة أن يترقوا فى دراستهم وأن يتقدموا فيها تبعاً لسرعتهم الخاصة وتمشيا مع استعدادهم .

وقد اشتغلت معلماً ثمانى عشرة سنة ، وتابعت كل نظرية من نظريات التربية الارتقائية متابعة عمياء وكنت من المعاصرين المؤمنين بأهدافها الرئيسية ولكننى أؤمن الآن بأننى فى حاجة إلى إعادة النظر فى النزعة الجديدة التى اتخذتها شعاراً لمهنتى . لقد عمدنا إلى إزالة القيود التى تغشى الحياة المدرسية للتلاميذ فى المدارس العامة ، وذلك كى نظفر بتنشئتهم تنشئة طليقة تهيئهم إلى أن يكونوا من المواطنين الأحرار ذوى التفكير المبتكر المستقل ، ولكن جهودنا لم تسفر عن النتائج التى كنا نتوقعها ، مما حمل المدرسين الذين ينهجون نهجاً عمليا إلى أن يعيدوا اليوم هذه القيود ، وأن يأخذوا تلاميذهم بها كما كان الحال من قبل .

ولكنا لا نذهب إلى أن التربية الحديثة جانبت الصواب كل المجانبة أو أن الخذلان التام كان من نصيبها ، فلا شك أنها تشتمل على قدر من المبادىء الصحيحة ، كما تنطوى أيضاً على قدر من المبادئ الفاسدة . وعلينا أن نبادر إلى العمل ، ما وسعنا الجهد ، على تنقية التربية الحديثة من الشوائب العالقة بها ، ويمكن أن نستبقى ما تحتويه من خير وأن ننتفع به ، لو أحسنا تطبيقه وانتهاجه . ولاريب أنها تشتمل على أسس قويمة وعناصر صالحة يحسن الاحتفاظ بها ، إذا أردنا أن نعلم الأجيال القادمة طبقاً لما تمليه علينا مقتضيات الحياة العصرية ومطالبها . فمما يجب استبقاؤه : تعاون المعلم مع التلميذ ، وتشجيع الجهود التلقائية الصادرة عن التلاميذ . وتهيئة الفرص لهم لكى يفكروا تفكيراً أساسه الابتكار والإفصاح عن ذوات نفوسهم .

ينبغى أن تخلو التربية من الأسرار والألغاز . فالتلاميذ والمدرسون والآباء يجب أن يكونوا على أكمل حالة من الوفاق وأتم درجة من التفاهم . وينبغى أن يتاح للطالب أن يتعرف إلى الأهداف التى ستبذل فى سبيلها الجهود ، وهى الغايات المقصودة من برامج الدراسة وصنوف النشاط المدرسى كما يتفهم المبررات التى

اقتضت سن اللوائح والقوانين والإجراءات المختلفة .

ويجب أن يسمح للتلاميذ فى السنين الأخيرة من حياتهم الدراسية أن يشكلوا حكماً ذاتياً معقولا ، كما يتمثل فى مجالس الطلبة المنتشرة فى المدارس الأمريكية والتى يشرف عليها المربون إشرافاً معتدلا ، لا يعوقها عن أداء مهمتها أو يقضى على الغاية التى أنشئت من أجلها .

وإنا باشتغالنا وفق مبادىء التربية الحديثة ، قد أفلحنا فى جلاء الأسرار ولم يتسن لنا هذا إلا بعد أن رأينا ضرورة القضاء على كل مصدر للتحكم والسيطرة . ولقد وضعنا فى المحل الأول من عنايتنا : الابتكار فى التفكير ، وجعلنا الكتب المدرسية فى المحل الثانى ، وأحللنا شخصية الطفل من حيث الأهمية والقيمة مكان الصدارة ، وجعلنا سلوكه الظاهرى دون ذلك قدرا واعتبارا .

لقد كنا نحاول أن نجتث مساوىء التربية القديمة من جذورها ، تلك التربية التى كانت ترغم التلاميذ على مسخ شخصياتهم وتشويه فطرتهم العقلية حتى تلائم طرازا جامدا مستمدا من تحكم المدرس . والآن قد علمتنا التجربة القاسية أنه لا بد أن يتقلد الرئاسة أحد الفريقين : المدرس أو الطالب .

فما يعد من أعظم الانحرافات الأساسية فى التربية الحديثة ، التى تفاقم ضررها فيما بعد حتى أصبحت أسوأ نواحى النقص التى تشين هذه التربية وتغض من قيمتها تنحى المدرس عن الهيمنة على تلاميذه وضبط نظامهم فى حجرة الدراسة . وقد أخذ هذا النقص ، بعد انقضاء عدة سنوات ، يصطدم اصطداماً عنيفاً مع بعض الحقائق المعروفة الشائعة فى الحياة العملية . فالبنون والبنات الذين أشعرونا الروعة فى سنى تعليمهم الأولى ، بما أظهروه من حيل بارعة وابتدعوه من طرائق حاذقة لتسليتنا فى حجرة الدراسة ، لم يكونوا على جانب كبير من الجاذبية المستملحة عند ما بدأوا فى تخطى العاشرة أو الثانية عشرة من أعمارهم . فقد كانوا يظهرون من الأدلة الواضحة ما يقنع « التقدميين » بأنهم شقوا العصا وخلعوا كل طاعة . ولم تهيىء لنا النظرية وسيلة من الوسائل نلجأ إليها لمعالجة هذا التمرد والعصيان . وفى الحق أن كلمة « عصيان » قد أزيلت من معاجمنا ومفرداتنا ، فقد كان هدفنا الحرص على حرية الفرد المطلقة ، فيعبر عن ذات نفسه دون قيد ، ويترك على سجيته دون حائل .

إن الدعوى القائلة بأن نكفل للناشىء حرية شخصية كاملة تقتضينا أن ندربه على مراعاة القوانين الأزلية الخاصة بالعلاقات الإنسانية حتى يكون مسئولا عنها .

ولكن هذه النقطة غابت عن انتباهنا بكيفية لا نعلمها ، وحاربنا « التقدميين » فى أن الطفل لا ينبغى تأديبه أو تعنيفه ، على صورة قد يفهم منها أنه قد قارف ذنباً أو اجترح سيئة ، فهذا قد يعوق ذاتيته عن النمو . وكنا أبعد ما نكون عن التفكير فى العقوبة البدنية . وكانت الوسائل التى يفترض فيها أنها تمنع الأطفال الناشئين ، من أن تتكون لديهم ميول بغيضة مستبشعة ، تدفع بهم إلى التمرد والعصيان ومخالفة القواعد والقوانين ، لا تتجاوز العبارات التى يتخيرها المدرس فى عناية فائقة ليقنع بها تلميذه فيهتدى ويرعوى عن غيه . أو الاستبدال والتعديل أو القدوة الحسنة أو الجهود المتهيبة التى تبذل لهداية التلاميذ وإرشادهم دون أن يتفطنوا إليها .

قد ندهش إذا علمنا أن الأطفال لا يشعرون بالسعادة إذا سمحنا لهم بأن يعملوا كما يشاءون وأن يتابعوا هواهم ، إذ يوجد معنى من معانى الخسران يخبث الطبع ويفسد الخلق ، إذا تحقق التلاميذ أنه لا يوجد من القيود ما يصد اندفاعهم وأنه ليس هناك من سلطة تكبح جماحهم ، وأنه لا يشرف عليهم من الأوصياء والراشدين من يقيهم ويحفظهم . فعقل الطفل والمراهق ، لكى ينعم بالسعادة الحقة يجب أن يستوثق من حماية عقول الكبار له ومن قيامها بتصريف الأمور الأساسية وسهرها على تنفيذ نواميس الحياة وقوانينها . والطفل المتعجرف الممتلىء زهوا وصلفاً إنما هو طفل تعس منكود . وقد وجدت أن الأطفال السعداء هم ممن تهيمن عليهم سلطة عليا ونظام محكم ، وممن يعملون وفق برنامج محدود ، واضح المعالم ، قرر عليهم تقريراً قطعياً جازماً . أما البنون والبنات الذين يتصرفون بمحض اختيارهم ويملكون زمام أمورهم وأعمالهم بأنفسهم دون رقابة أو تدخل ، فقد فقدوا حاسة الاتزان التى يحتاجونها لكى يصيبوا نموا طبيعياً يؤهلهم لأن يكونوا مواطنين نافعين ، جديرين بما سيباشرونه من حقوق وطنية ، وبما سوف يحظون به من حياة سعيدة يحيونها .

ومن مظاهر المنهج « التقدمى » التى احتدم الجدل بشأنها ، طريقة نقل التلاميذ إلى الفرق التالية سواء سمحت بذلك مستوياتهم الدراسية أم لم تسمح . وقد أدلى «التقدميون» بنظريات عدة ، يبررون بها هذه الطريقة التى ينتهجونها . فعندهم أن بعض الطلاب لا يقدر أن يستوعب من العلم ما يستوعبه الآخرون ، ولذا يجب أن يراعى مقدرة كل طالب واستعداده ، كما أن المدارس ليس فى استطاعتها أن تستبقى الطلاب فى أية فرقة دراسية مدة تتجاوز عاماً واحداً ، إذ أن الطالب

لا يستفيد فائدة بينة إذا أجبر على التخلف بينما يتقدمه زملاؤه ويتخطونه إلى الفرق التالية . وقد يبدو أن هذه الحجج تجرى مجرى المنطق ، وأنها مما يسيغه العقل ، غير أن التجارب أسفرت عن اضطراب كبير . فمثلا إذا كان الطلاب فى فرقة من الفرق يبلغون الأربعين عدا ، فماذا يصنع المدرس حيال أربعين حالة من الحالات المتباينة التى تتفاوت فيما بينها من حيث الاستعداد والقابلية للعمل . وهؤلاء الطلاب ، لا يخشون رسوباً أو خذلاناً ، وليس لهم هدف يعقدون العزم على بلوغه ، لأنهم سلبوا الحافز الذى يحفزهم إلى الدرس ، إذ هم فى سن غضة ميكرة لا يشعرون فيها بقوة تدفعهم إلى العمل ، مبعثها ذلك الهدف المعنوى البحث وهو كسب العلم .

وقد لاحظت أن المدرس الذى لا يسيطر على تلاميذه ليس له نصيب ألبتة فى احترامهم أو محبتهم إياه . فقد يحبنى تلاميذى ولكنهم يوقروننى أولا . وقليل منهم ، من يخشى إصرارى على ضبط النظام فى حجرة الدراسة . أما فى خارج المدرسة فهم ينظرون إلى — لحسن الحظ — نظرهم إلى سائر البشر .

ويمكنك مع ذلك أن تطمئن إلى إلقاء مسئولية ضبط النفس على عاتق عدد قليل من الناشئة ممن تغلب عليهم الغرائز الخلقية الناضجة ، وينعمون بتربية بيتية شديدة التدقيق والاحتياط ، غير أن هؤلاء التلاميذ فريق ضئيل . وقد حاولت التربية الحديثة أن تلقى بهذه المسؤولية على عاتق الطلاب كافة دون نظر إلى استعداداتهم العقلية أو الخلقية أو تربيتهم البيتية . مع أن نمو المراهق لا بد أن يتوقف على أحد أمرين : إما على أساس قوى وطيد من التدريب البيتى والتربية المنزلية أو على السلطة المطلقة التى تهيمن على حجرة الدراسة .

وهناك شواهد عديدة تدل على ما أصابه المنهج التقدمى من النجاح على أيدى بعض المدرسين الذين استطاعوا بفضل نشاطهم وذكائهم وشخصياتهم القوية وفى كل مرة تحرز التربية الحديثة فوزا ونجاحاً ، وجد شىء من الضبط والسيطرة التى باشرها القائمون بالتدريس . ويمكن للتربية الحديثة أن تمضى قدماً لو تهيأ لها المدرسون الصالحون ذوو المقدرة الفائقة ولو توافر لها الطلاب الموهوبون ذوو التربية المنزلية المثالية . ولكن أنى لها بهذا الضرب من المدرسين والطلاب وكلاهما قلة

ومع ذلك فليس من وظيفة المدرس أن يعامل طلابه فى حجرة الدراسة كما لو كان نخاساً ينخس العبيد أو سجاناً يرهق السجناء ، بل هو أقرب ما يكون إلى الشرطى فى حياة النمط الأوسط من المواطنين المطيعين للقانون ، الذين يرغبون

فى مراقبة فعالهم والتحكم فيها ولكنهم يودون أن يشعروا بوجود سلطة تحميهم من الخارجين على القانون . فعلى المدرس فى حجرة الدراسة أن يمثل فى شخصه سلطة العلم والقانون ، وأن يهدى القابلين للهداية ، وأن يأخذ بالشدة أولئك الذين لا تجدى معهم وسائل الإرشاد والاقناع . وفى داخل هذا النطاق نستطيع أن نحقق كافة الغايات التى ننشدها من تطبيق نظريات التربية الحديثة .

وهناك بعض المربين الذين يصرون على ما يمكن أن تؤدى إليه التربية الحديثة من فرص محتملة فى المستقبل كتلك التى خبرناها . ولكن المدرس العادى لايستطيع أن يبلغ هذا الهدف ، وليس هو ذلك المدرس الذى يتحتم عليه أن يعالج النتائج الفاسدة التى حصدناها اليوم من موحيات المبادىء التقدمية التى غلبت علينا بالأمس . ونحن المدرسين العاديين نعود اليوم للأخذ بالأساليب المشتملة على السلطة والضبط لكى نحقق لفصولنا ما هى بحاجة إليه من نظام ووقار .

محاسن التربية الحديثة :

كلما أشعر أننى أجدت فى تدريسى أكون قد استعنت بالأساليب التقدمية وإذا منيت فى مهمتى بالخيبة والخذلان ، أكون قد انزلقت إلى الطرائق التقليدية القديمة فى التربية . وإنى لقوى الإيمان بأن التربية التقدمية سواء فى مجال النظر والفلسفة أم فى مجال العمل والتجربة ، ترتكز على دعائم قوية من الحقائق الواقعة . ومما لا يمكن إنكاره أن هناك أخطاء وقعت ، وهى أخطاء يسهل وقوعها فى كل مشروع نافع يجرى لأول مرة . والطريقة التقدمية تفسح المجال للتحسين المطرد ، ولا غرو فهذه عقيدة جوهرية من عقائدها . غير أن هذا التحسين لا يتسنى بلوغه عن طريق العودة إلى اصطناع الأساليب العتيقة فى التربية فإذا أردنا أن نشفى التربية التقدمية من عللها ، فعلينا أن نلتمس علاجها فى تربية تقدمية أعظم تقدماً .

والتربية الحديثة ما هى إلا تطبيق المنهج العلمى على عمليات التعليم والتعلم ، ونقصد بالتعلم ، خاصة أن يتعلم الناشىء كيف يصير مواطناً زكياً مسؤولا فى مجتمع ديمقراطى . والمبادىء الرئيسية لهذا الضرب من التربية قد صاغها « جون ديوى » فى كتاباته وتواليفه .

و« جون ديوى » سيكلوجى نابه بقدر ما هو فيلسوف كبير . وقد اهتدى بعد أن قضى أعواماً طويلة فى البحث والتجريب ، إلى كشف هام وهو : أن

العلم وضروب المهارة والقيم التى ينطوى عليها النضوج والاكتمال فى عالمنا الحديث يمكن أن يتعلمها الفرد ويحذقها فى مقدرة فائقة ومهارة بارعة ، إذا كانت مرتبطة بالتجارب السابقة له ، وإذا كانت متصلة بحاجياته الحاضرة . والأفراد يختلفون اختلافات شتى كثيرة ، وقد تكون فروقاً يسيرة ولكنها على جانب كبير من الأهمية. ومن اليسير أن نتعلم ما نحن فى حاجة إلى تعلمه ، بشتى الأساليب ومختلف الوسائل وأفضل الأساليب والوسائل ما يبعث فى الطالب أعظم قدر من النشاط الذى يدرك غايته ومرماه . فقد يأتى الجهد والعمل بأكبر ثمرات التربية والتهذيب إذا صدرا عن شوق ورغبة .- ولئن جاء فى أمثالنا السائرة القديمة أن « الجوع هو أفضل التوابل المشهية » ، فإنا نذهب إلى أن الشوق هو جوع العقل وأنه خير تابل للدرس والتعلم ، وأن الشوق الذى يثار فى مناسبته ، والذى يتصل بما لدى التلميذ من الاستعدادات والقوى الفطرية ، ليزوده بالقوة الدافعة إلى التعلم ، وهى قوة تحول الكدح البغيض والعناء الثقيل ، إلى عمل ضرورى يؤدى بمحض الرغبة والاختيار لأنه يفضى إلى هدف واضح معروف . وعند ما يجرى التعليم والتعلم على هذا النمط والأساوب فهما لا يعدان ضربا من التغذية الاجبارية ، تلك التى يعمد اليها المدرس ليحشو عقل الطفل بمختلف الحقائق ، سواء أسلك معه مسلك الإقناع والإلحاف أم مسلك الضغط والإكراه ، وهى حقائق لا يتفطن إلى قيمتها وأهميتها أحد سوى المدرس نفسه . وللعقل من الطرق والوسائل التى يلجأ إليها ليقى نفسه شر التغذية العقلية الإجبارية ، أكثر مما للجسم من السبل التى يلجأ إليها إذا أراد التخلص من تغذية مادية أكره عليها إكراها . فالتعليم والتعلم على الطريقة الحديثة ، هما مجهود مشترك ، يبلغ فيه التلميذ نموه العقلى بالتغلب على ما يصادفه من مشاكل ، يدركها تمام الإدراك . وعند ديوى أن المعلم ، هو بطبيعة الحال ، المرشد الأول فى هذا المجهود المشترك لأنه أتم من التلميذ نضجاً وأوسع منه معرفة وخبرة .

وأن النظام ليرتكز على قبول المسؤولية واحتمالها ، وهو فى الجماعة الديمقراطية ينبغى أن يكون ذاتياً تلقائيا . وهذا النظام التلقائى هو ما تصبو إلى تحقيقه التربية الحديثة بما تصطنعه من الأساليب والطرق الديمقراطية فى حجر الدراسة ومختلف الأعمال المدرسية ، وبما تعمد إليه من غرس المبادىء الديمقراطية فى نفوس النشء وتثبيتها ليجعلوها فى المستقبل نهجاً لحياتهم ، ومنتحى يصطنعونه ويستمسكون به . وأن هراوات رجال الشرطة وسياط المدرسين لا تكسبنا وازعا نفسيا ولا تنيلنا نظاما

ذاتيا تلقائيا ، ولكنا ننال هذه الرياضة النفسية إذا ما غرسنا عادات الفكر المتبصر، وعودنا النشء أن يصدروا فى عملهم عن أمعان وروية . وهذه الأهداف الرئيسية هى التى يتجه إليها نقد المناهضين للتربية الحديثة ، الذين أخذوا من الفلسفة التجريبية إحدى كلماتها السائرة ، ووصموا بها هذا النوع من التربية ، فقالوا إنها مستحيلة التطبيق . وساقوا للتدليل على استحالة تنفيذها سببين :

الأول : أن التلاميذ، إذا ما تربوا على نهجها ، لا يحصلون من العلم ولا يكتسبون من صنوف المهارة، ولا يعتادون من العادات، ما لا غنى عنه لفهم العالم الذى نعيش فيه .

الثانى : أن التربية الحديثة لا تعين التلاميذ على أن يتحلوا بما يجب أن يتحلى به المواطنون فى المجتمع الديمقراطى من صفات التأدب والنظام .

وعندهم أن التربية التقليدية القديمة التى درج الناس عليها ، هى فى نهوضها بهذين الغرضين خير من التربية الحديثة وأفضل .

ولكن هناك من الأدلة فى جانب التربية الحديثة ما يعين على الفصل فى هذه المسألة الدقيقة الحرجة . وقد وردت فى سفر كبير يقع فى خمس مجلدات عنوانه : « مخاطرة فى التربية الأمريكية » . وهو يشتمل على تاريخ حشد كبير من التجاريب التى استغرق أجراؤها ثمان سنوات فى ظروف وأحوال كانت خاضعة لسيطرة المجربين ورقابتهم . وقد نشر هذا السفر فى سنة ١٩٤٢ وكان للنتائج التى تضمنها أهمية خاصة لأنها تتعلق بالتربية الحديثة واتباع أساليبها فى المدارس الثانوية ، حيث انقسم الرأى بشأنها واستمر الخلاف ، وقد أجريت هذه التجارب تحت رعاية اللجنة التى ألفتها جماعة التربية التقدمية لبحث العلاقة بين المدرسة والكلية . واتفقت تسع وسبعون ومائة من الكليات والجامعات الرئيسية فى الولايات المتحدة على أن تتنازل عن شروط الالتحاق التقلدية وأن تقبل الطلبة المتخرجين من ثلاثين مدرسة تتبع الأساليب الحديثة فى التربية ، ومن هذه المدارس الثانوية عدد من المدارس العامة ، وآخر من المدارس الخاصة . كما يقع بعضها فى المدن والبعض الآخر فى الريف ، وتتفاوت فيما بينها ضيقاً وسعة وفقر وغنى ، ولكن يجمع بينها على الرغم من هذه الاختلافات ، أنها مدارس تقدمية ، سمح لها بأن تكون مطلقة التصرف ، كاملة الحرية فى وضع البرامج واتباع الطرق الحديثة . وتتفاوت هذه المدارس فى درجة تمشيها مع المبادىء التى تقوم عليها هذه الطرق . وفى تناهضها

دعوى القائلين بأن دراسة بعض المواد فى المدارس الثانوية لفترات معينة ، هى من الضرورة بمكان كى يصل الطالب إلى مستوى الدراسة فى الكليات .

وكانت نتائج التجربة مثيرة للدهشة ، فعلى أساس الموازنة بين ١٤٧٥ زوج من الطلبة — وكل زوج يتألف من طالبين نظيرين : أحدهما ممن تربى على الطريقة الحديثة والآخر ممن لم يترب عليها — كشفنا أن المتخرجين من المدارس الحديثة ، نالوا فى المتوسط درجات أعلى قليلا من درجات نظرائهم فى كافة الميادين ما عدا اللغات الأجنبية ، وشهدت هيئات الكليات بأن تفكيرهم يتسم بالموضوع والدقة وتوخى الناحية الموضوعية ، وأنهم أقوى طلعة وأشدتحفزا إلى العمل ، كما أنهم أوسع حيلة وأقدر على التصرف فى مجابهة المواقف الجديدة ، وعلى تكييف أنفسهم بإزاء المشاكل الشخصية . وهم أكثر شغفاً بالفنون وأصبر على معاناتها . وكانوا أوفر نصيباً فى كل عام فيما أحرزوه من نسبة مئوية من الدرجات فى المواد غير الأكاديمية وهم أصوب رأيا وأصدق فراسة فيما يؤثرونه من مهنة أو عمل . كما أثبتوا أنهم أبعد اهتماما وأشد يقظة لما يجرى حولهم فى هذا العالم وعند ما استبعدنا الأرقام والدرجات ظفرنا بكشف جديد جدير بالنظر : وهو أن المدرسة كلما زادت نزعتها إلى التجريب والدراسة العملية كان خريجوها أشد إتقانا فى عملهم وتفوقاً على قرنائهم . وبينما يضؤل الفرق بين خريجى المدارس التى لم تذهب إلى مدى بعيد فى التجريب وبين نظرائهم ، فإنه يعظم بين خريجى المدارس شديدى الرغبة إلى التجريب وبين قرنائهم.

وقد عززت هذه النتائج لجنة محايدة مستقلة ، مؤلفة من نفر من رجال الجامعيين النابهى الذكر ، إذ قالت « يبدو أن التربية فى المدارس الثانوية التى لاتتسمك كثيراً بالأساليب التقليدية ، تثير فى طلابها من البواعث الحافزة ، والمبادهة والقدرة على التصرف ، ما يعينها على أن تقدم للكليات مادة بشرية أجود مما كنا نحصل عليه من قبل . »

إن ما أسفرت عنه هذه التجربة ليعد من بعض الوجوه حاسماً فإنها تبين أن الطلبة يمكن أن يتعلموا على نهج التربية الحديثة ، كما تثبت أن من تعلموا على هذا النهج إذا قورنوا بنظرائهم فى مواقف مماثلة رجحوهم عقلا ، وقدرة على إصابة الفكر وسداد الرأى ، وأنهم أكثر تحصيلا وأوسع تجربة من قرنائهم ممن تربى على النهج التقليدى المصطلح عليه . وفى ميسور الباحث أن ينتقد المقاييس التى استعانت بها الكليات فى تقدير أعمال الطلبة فى هذه التجربة ، فهى مقاييس تقليدية وليست

بمقاييس تقدمية ، ومعنى هذا أن التربية التقدمية أقدر على بلوغ ما تهدف إليه التربية التقليدية القديمة من أهداف ، كما أنها تصيب من النتائج ما هو أقوم مما تصيبه تلك . وهذا ، يفضى بنا إلى مسألة النظام والمسئولية والأخلاق . فأى الطريقتين ترجح الأخرى من حيث قابليتها ومقدرتها على تدعيم القيم الخلقية والسلوكية التى ينطوى عليها الأسلوب الديمقراطى للحياة : الطريقة التقدمية أم الطريقة التقليدية ؟

منذ سنوات قليلة أجرى الأستاذ كورت لوين (Kurt Lewin) بمعاونة زميلين له ، مجموعة بارعة من التجارب فى جامعة إيواو فى مركز الإبحاث الخاصة برعاية الطفل . وقد نيط بهم اختيار الأجواء الاجتماعية فى أندية الصبيان والبنات ، ومعرفة أثر الأجواء المختلفة ، من « أوتقراطية » و « ديمقراطية » وأجواء قائمة على الحرية المطلقة من كل ضابط . وقد شغل رواد هذه الأندية بعمل الأقنعة المسرحية ونماذج الطائرات ، ومزاولة ما يشبه هذا وذاك من الفنون والمشروعات الحرفية . واستعان القائمون بالتجربة بأدق الضوابط العلمية الممكنة . وسجلت أحاديث الأطفال كاملة بطريقة الاختزال ، دون أن يدرى الأطفال ، ذلك . وراقب المشرفون والمدربون نشاط كل طفل مراقبة دقيقة ، كما أخذت لهم أفلام سينمائية فى أثناء نشاطهم ، ولم يع الأطفال أن هناك تجربة يساهمون فى إجرائها .

وقد أسفرت التجربة عن أنه فى الجو الاجتماعى الأوتوقراطى يسيطر الزعيم على الجماعة . وكان الزعيم ظاهر المودة والرقة ولم يكن قاسياً وقحاً . ولكنه كان يقرر وحده ما ينبغى عمله ومتى يجب أن يعمل ولم يدع أحدا بخامرة الشك فى أن تصريف الأمور فى يده وحده . ولم يكن هذا ، كما قال الأستاذ لوين جوا مباينا مباينة كبيرة لما يخلفه المدرس البشوش الذى يؤمن بوجوب مراعاة النظام بكل دقة . أما فى الجماعة الديمقراطية للأطفال فكان الزعيم فردا من أفراد الجماعة ، إذ كان يعمل مع سائر الأعضاء ويناقشهم ، ولكنه كان يتيح لهم أن يبتوا فى كافة المسائل العامة الكبيرة . وكان أبصرهم بالأمور وأخبرهم بالمعضلات فأفاض عليهم ببصره وخبرته ولم يتحكم فيهم برأيه ، ولم يستبد بهم بحكم رآسته إذا خذلته أصوات الأعضاء مجافاة لاقتراحاته وآرائه . وقد سارت خطة العمل سيرا تعاونياً . فإذا ما تخلف الزعيم سار العمل كما لو كان حاضرا ، والوصف الذى بين أيدينا لمسلك الزعيم الديمقراطى للأطفال يقارب أسلوب المدرس الذى يسير على الأساليب

الحديثة فى معاملة تلاميذ فصله . أما فى الجماعة المطلقة الحرية أى التى تسير على مبدأ « دع كل فرد وما يريده » فكان زعيمهم يتنحى جانبا ، ولم يشجع أحدا على المناقشة ولم يبادلهم المشورة ولكنه كان يجيب سؤلهم إذا ما استخبروه أو استنصحوه

وكشف التحليل الدقيق للسجلات المختزلة ومواد الاختبار ، عن النتائج الآتية :

زادت الملاحظات والعبارات العدائية بين أفراد الجماعة الأوتوقراطية ثلاثين ضعفاً عما جرى بين أفراد الجماعة الديمقراطية ، وأربت أعمال الاعتداء التى اقترفها أطفال الجماعة الأولى على ضعف ما أتاه أخوانهم الديمقراطيون وأسوأ من هذا وذاك موقف جماعة الحرية المطلقة .

والزعيم الديمقراطى حينما كان يغادر الغرفة يظل العمل سائرا بكل دقة ونظام ولكنه يتوقف فى غرفة الأتوقراطيين إذا ما غادرها زعيمهم . والأطفال فى الجماعة الديمقراطية ينشدون التفوق ببذل الجهد أو إتقان العمل . أما فى الجماعة الأوتوقراطية فقد عمد بعض الأطفال إلى أن يحظوا برضاء الزعيم بالمبادرة إلى إطاعته والنزول على أمره . وجعل آخرون من زملائهم يلقون وزر ما يقترفونه من أخطاء على غيرهم من زملائهم ودأبوا على ذلك حتى غادر هؤلاء الجماعة .أما فى الفريق الديمقراطى فلم يظهر أعضاء الجماعة ميلا إلى أن يجعلوا فريقاً منهم يحتمل ذنوب غيره .

وإذا ما وازنا بين أطفال الفريق الديمقراطى بإخوانهم فى الجماعات الأخرى نجدهم أكثر رعاية لممتلكات الجماعة وأعظم ميلا للتعاون . ومع ذلك فهم على حظ أكبر من الشخصية ، كما أنهم أقدر على مزاولة الحرف . وكلمة « نحن » أجرى على ألسنتهم ، وأشيع فى عباراتهم اللغوية من كلمة « أنا » . أما الأطفال فى الجماعة ذات الحرية المطلقة فقد كانت العلاقات فيما بينهم أكثر احتداما وأشد توترا ويظهر أنهم عانوا من السأم والضيق أكثر مما عاناه غيرهم . ومن النتائج التى استرعت النظر بصفة خاصة أن الأطفال الذين ألفوا الزعامة الأوتوقراطية إذا ما تزعمهم زعيم ديمقراطى يتداركون نقصهم بل يبزون أقرانهم فى البداية . وقد كانوا يتمادون فى نزعتهم نحو الاعتداء قبل أن يتعلموا الأساليب الديمقراطية ، وهذا يطابق ما يصادفه المدرسون التقدميون فى تجاريبهم . ولذا فإن المعلمين الذين تدربوا على النهج التقليدى ، يظنون حين يشهدون الأساليب الحديثة فى التربية لأول مرة أنهم يشهدون لهوا ومرحاً . فإعداد الجو الاجتماعى الديمقراطى يستغرق وقتاً أطول مما يستغرقه إعداد الجو الأوتوقراطى . ولكن فى اللحظة التى يتم فيها إعداد

هذا الجو الديمقراطي ، وتثبت فيها معالمه ، نجده أقوى أثرا فى ترقية الأفراد بإذكاء روح التعاون فيما بينهم وتقوية الوازع النفسي والنظام التلقائي وتطهير نفوسهم من أدران الآفتين المتلازمتين وهما : جنون الأثرة وروح العبودية .

وإذا عددنا الفضائل والصفات الخلقية التي على المواطنين فى حكومة ديمقراطية أن يتحلوا بها ليصونوا حريتهم ويتجنبوا حكم الدهماء ويفلحوا فى التغلب على هجمات الدكتاتوريين وغصبهم للسلطة فى داخل بلادهم أو خارجها ، كان فى طليعة هذه القائمة من الفضائل والصفات : الفكر المستقل ، والتعاطف ، وملكة النقد اليقظة المتفتحة ، والعمل الجماعي التضامني ، والإقدام على التضحية وقت الشدة ، والإيمان بقداسة النفس البشرية ، والاعتراف بالسلطة التي تباشرها الهيئات النيابية ، والتسليم بمنطق الأشياء ونظمها وأساليبها لا بسلطة المتلزين . وهذه الصفات هى أساس التربية الحديثة ، بل لحمتها وسداها . فلا عجب إذن ، أن هذا الضرب من التربية ، لا تسيغه البلاد الدكتاتورية .

وإذا تكلم التقدميون عن حاجات الطفل ، زعم نقادهم أن هذه الحاجات إنما هى حاجات شخصية ، وأن المدارس التقدمية ما هى إلا أماكن مهيئة لعبث الطفولة ، تغلب عليها الفوضى والروح الفردية الجامحة . وإذا نهى التقدميون عن تحكم البالغين فى الأطفال وحملهم على إطاعة أوامرهم ، أول نقادهم هذا المبدأ بأنه يرمى إلى أن يستعبد الأطفال بمعلميهم . ولكننا إذا نادينا بأن المدرس يجب ألا يمثل فى تدريسه دور الشرطي فليس معنى هذا أن يكون دمية يعبث بها . والحقيقة أن حاجات الطفل هى حاجات اجتماعية بقدر ما هى حاجات شخصية . وأن حاجاته لكسب العلم والمهارة ، واعتياد المثل العليا الضرورية للحياة الديمقراطية هى أهداف أساسية لا تقل فى لزومها عن حاجته الطبيعية للطعام واللعب وأشعة الشمس . وأن المربين التقدميين على الرغم من نزعتهم العصرية ، يؤمنون فى قرارة نفوسهم بالعبارة التى أستهل بها أرسطو كتابه فيما وراء الطبيعة ، « وهى أن الإنسان مفطور على حب العلم وأنه مدفوع إلى الاستطلاع » . ويضيف التقدميون إلى هذا ، أن هذه الميول يقضى عليها تقريباً بعد أن يتربى المرء على الأساليب التقليدية القديمة .

على أن من أهم العقبات التى تعترض التربية الحديثة ، ميل بعض المشرفين على الإدارة التعليمية ، ممن اعتنقوا فلسفة التربية التقدمية إلى أن يأخذوا بأسبابها

دون أن يعدوا لها ما تستلزمه من الأحوال والوسائل المادية الملائمة . ومن هذه الشروط والوسائل : التقليل من عدد تلاميذ الفصول وتنوع المعدات التعليمية ، وتزويد المدارس بالمدرسين الصالحين الذين حذقوا الطرق الحديثة ، وإعادة تدريب المدرسين الذين ألفوا الأساليب القديمة ، وإطلاق أيدى المربين فى تكييف المناهج تبعا لما تقتضيه الحاجات المحليه . والتربية التقدمية ، ما لم ترخذ بهذه الوسائل والمعدات ما هى إلا خداع ولهو .

(ملخصة عن مجلة أمريكية)

العلوم العامة

للاستاذ محمد فؤاد جلال

إن أى نظام للتربية والتعليم يجب أن يكون مبنياً على معرفة واضحة بالأغراض التى يرمى إليها فى تكوين الفرد والجماعة . وكل نظام تنقصه هذه المعرفة لا يستحق أن يسمى « نظاماً » . فالتربية الحقة والتعليم الحق مبنيان على رسم واضح للأهداف ورسم واضح للطرق التى تؤدى بنا إلى هذه الأهداف . وإن برنامج العلوم العامة الذى طبق منذ سنة ١٩٤٥ فى المدارس الثانوية فى مصر هو نتيجة لمحاولة من هذا القبيل ، جربت بضع سنين متتالية فى المدرسة النموذجية التابعة لمعهد التربية ثم ما لبثت أن نالت رضا رجال وزارة المعارف ، فألفت لجنة وضعت برنامجاً عمم الطريقة فى السنتين الأوليين من التعليم الثانوى فى مدارس القطر جميعها .

وليست هذه هى المرة الأولى التى تدرس فيها العلوم على هذه الصورة ، بل إن هذا النظام قد جرب فى أمريكا على نطاق واسع وفى إنجلترة على نطاق أضيق ، جرب فى هاتين البلدتين بصور مختلفة وعلى أسس متباينة ، ولكنه عندما جرب فى مصر اتجه اتجاهاً فريداً فلم يقتبس من النظم الموضوعة إلا بقدر ما وافق الأسس التى رسمت من مبدأ الأمر . وهذه الأسس هى التى رؤى كما قلت سابقاً أن تكون واضحة تمام الوضوح ، وأن تكون الطرق المستخدمة مؤدية إليها حقاً .

ولعلنا نذكر نحن المدرسين أننا كثيراً ما سألنا عن الغاية من دراسة هذا العنصر

أو ذاك من عناصر البرنامج ، وطالما وجهنا هذا السؤال لأنفسنا أو لمدرسينا فى عهد التلمذة وما لبثنا أن سئمنا التساؤل بعد أن لمسنا أن الإجابة إن واتت مرة فهى غير مواتية فى غالب الأمر .

وأذكر أننا سألنا مدرس الجغرافيا مرة — أو تطوع هو بإخبارنا — عن فائدة هذا العلم ، فقال لنا إنه العلم الذى يمكن الإنسان إذا سافر من مكان إلى مكان آخر أن يعرف السكك الحديدية والمدن التى يمر عليها وما إذا كان سيضطر لركوب البحر فى سفره . ولا أدرى إذا كنا قد اقتنعنا بهذه الإجابة الواهية ، ولكن الذى أدريه الآن هو أن تعليم المئات والألوف بل الملايين من التلاميذ ، المئات والألوف من السكك الحديدية والبلدان ، لأن نسبة ضئيلة جداً منهم ستسافر ، مع إن هذه النسبة ستتعلم ما يتعلق بجغرافية السفر وقت السفر نفسه ، إن هذا التعليم ضرب من الاسراف والضياع . وإن من الواجب إما أن نبحث عن سبب معقول لتدريس هذا العلم — وغيره طبعاً — أو أن نكيف دراسته بحيث تؤدى غرضاً تربوياً صحيحاً — أو الغرض التربوى الصحيح الذى لا نضطر إلى التحايل لكى نعبر عنه .

وربما قال قائل إن هذا الكلام لو انطبق على الجغرافيا فإنه لن ينطبق على العلوم — لأننا نعيش فى عصر تمتاز حضارته باعتمادها اعتماداً كلياً على « العلوم » فمادة العلم هى مادة الحضارة وإذا درسنا « علماً » ما فإننا ندرس الحضارة . وعلى ذلك فتدريس العلوم هو الوسيلة التى نعد بها الناشىء للمساهمة فى حضارة العالم الذى يعيش فيه . هذا هو بوجه عام ما يدور حوله تفكير كل من يقوم بتدريس العلوم . ولا شك أن هذا غرض جليل لولا أنه ليس واضحاً وضوحاً كافياً ، ولولا أن الطريق إليه ليس مدروساً درساً كافياً . .

فالمسألة ليست مجرد مساهمة فى حضارة العالم بدون إدراك للقصد الذى ترمى إليه ، وحتى هذه المساهمة لا تأتى بمجرد حفظ المعلومات العلمية أو الانكباب على العمل فى المعامل الدراسية .

فالحضارة تقوم على استخدام العقل لاستغلال البيئة استغلالا يمكن الإنسان من الحصول على حاجياته وعلى ترقية مستوى حياته كفرد وكجماعة . والعلوم تساهم فى هذا السبيل بدراسة هذه البيئة دراسة توصلنا إلى فهمها ومعرفة خواصها وما يبدو فيها من المظاهر وتمكننا من استخدامها إلى أقصى حد ممكن فى منفعة الفرد والمجتمع .

هناك إذن بيئة تدرس لغاية فردية اجتماعية بل وأكثر من ذلك هناك توجيه الناشئ لهذه الدراسة وشعوره بهذه الغاية .

ولو نظرنا للمناهج التقليدية للعلوم لوجدنا أنها تنقسم إلى مواد : الطبيعة ، الكيمياء ، علم الحياة ، ثم لوجدنا موضوعات الدراسة : الحرارة — الضوء — الصوت — الكهرباء . . . إلخ — التفاعل الكيميائى — العناصر — المركبات — الأملاح القواعد — الأحماض — الفلزات — . . . إلخ — الخلية — النمو — التكاثر — التغذية — . . . إلخ . وهى موضوعات مقسمة ومبوبة طبقاً للنظام الأكاديمى الذى يخصص لكل مجموعة من الظواهر المتآلفة قسما واسماً . فهناك مجموعة من الظواهر المتآلفة اسمها علم الطبيعة تقع تحتها مجموعة أصغر من الظواهر المتآلفة اسمها الحرارة أو خواص المادة . . . وهكذا نجد الطابع الغالب على هذه الدراسة هو طابع التقسيم والتجريد . تقسيم الموضوع الواحد إلى أكبر عدد من الأقسام ، وتجريد الظواهر تجريداً يقرب بها من الرياضة ويبعد بها عن الحياة .

وتبحث فى كل هذا عن البيئة فتجد الإشارة إليها ترد من آن لآخر على شكل « تطبيقات » للمبادئ العامة المجردة . هذه التطبيقات مفصصة متنافرة فلاتؤدى غرضاً حيوياً يذكر .

ولعل أكبر خطأ يقع فيه مدرس العلوم أو واضع مناهجها هو أن ينخدع بالتعريف الذى يقول أن « غاية العلم هى الوصول إلى القوانين العامة » فيعتبر ذلك كلى شىء فى العلم ويبتدئ التلميذ فى أول دراسته العلمية بهذه الروح المجردة . فإذا صح أن العلم كانت غايته القصوى هى الوصول إلى القوانين العامه فقد انقضى الزمن الذى كنا نقنع فيه بذلك ، وإذا أردنا أن نحتفظ بهذا المعنى فلعل التعريف الصحيح يكون « غاية العلم هى دراسة البيئة والوصول إلى القوانين العامة بشأنها ، تلك القوانين التى تمكننا من استخدام البيئة فى مصلحة الفرد والجماعة » .

وهكذا نرى كيف أن نظرنا إلى العلوم نظرة مجردة شبه رياضية إنما تعريها من لحمها وشحمها ولا تبقى لها إلا هيكلا لا يغنى .

وليس معنى هذا أننا سننمو بالعلوم نمواً ينافى الوصول إلى القوانين ، بل بالعكس إننا سنجعل هذه مرحلة فى طريق تعليم العلوم تأخذ مكانها المناسب بعد الخطوات التمهيدية التى هى فى الواقع أساس لهذاه الخطوه . فالبناء الرياضى للعلوم ضرورى

ولكنه ليس الشيء الوحيد الذى يجب أن يصطبغ به التعليم .

نعود إذن إلى المعنى الذى خلصنا إليه وهو أن هناك (بيئة) تدرس لغاية فردية لا اجتماعية .

وأن من الضرورى « توجيه » الناشئ لهذه الدراسة و « شعوره » بهذه الغاية .

فهل يمكن أن نبنى برنامجاً وطريقة دراسية تحقق ذلك ؟ أظن أن الإجابة أصبحت واضحة كل الوضوح ، ولعل أى قارئ يستطيع أن يستبق السطور .

فما علينا إلا أن نجعل البيئة — هى أساس الدراسة العلمية .

ما علينا إلا أن نأخذ البيئة المحسوسة المنظورة التى يراها التلميذ ويلمسها كل يوم أساساً لدراسته تدور حولها الظواهر المجردة بدل أن نعمل العكس وهو أن نجعل الظواهر المجردة أساساً ونجعل الأشياء الملموسة فى البيئة مجرد تطبيقات عليها

فنحن فى البرنامج الجديد نعتبر « الماء » و « الهواء » و « التربة » و « الوقود » وما إليها موضوعات تدرس وكلها مما يحسه التلميذ كل يوم . وهو حين يدرس الماء يدرس قدرته على إذابة الأجسام وعلاقته بالحياة — حياة الإنسان والحيوان والنبات — وأثره فى الجو ، وأثر الحرارة فيه من تمديد وإغلاء وتبخير ، وقدرته على حمل الأجسام .

فى حين أن الطريقة القديمة كانت تجعل الماء تطبيقاً يأخذ التلميذ عنه معلومات فى درس الكثافة ثم فى درس الانابيب المستطرقة ثم فى درس الطفو ثم فى درس الهواء الجوى . ثم فى الكيمياء ثم فى علم الحياة . فكانت الحرارة والطفو والكثافة وغيرها من المجردات هى المحاور التى تدور حولها الظواهر المحسوسة من البيئة .

وهو يدرس الهواء إنما يدرس وزنه وكثافته وقدرته على حمل الأجسام واحتراق الأجسام فيه وتركيبة وعمله فى التنفس . . . إلى غير ذلك .

وحين يدرس الوقود يدرس أنواعه السائل منها والصلب واستخدامها والعوامل الفعالة فيها وما ينتج عن كل منها من حرارة

وحين يدرس التربة يدرس أنواعها وانفاذها للماء ومابها من أملاح وقدرتها على حفظ حياة النبات والكائنات التى تعيش فيها . . . وأنواع التربة وتكوينها .

وهكذا نرى أن الدراسة « مستمدة فى البيئة » وليست البيئة مجرد تطبيق على المبادىء العلمية المجردة .

ومن السهل وضع برنامج أوسع على هذا الأساس . وقد اقترحت الموضوعات

الآتية ، بحيث يراعى فيها أن تحقق الأغراض التى توخيناها من جهة وأن تشمل كل ما يدرسه التلميذ الآن على النظام القديم وهذه الموضوعات هى :

الماء	الغذاء
الهواء	الطاقة
التربية	
الوقود	الحياة

ولكى يكون البرنامج كاملا يصح أن تضاف إليه موضوعات ثلاثة أخرى هى الأرض — الكون — الإنسان .

وهذه الموضوعات وما يشبهها موجودة فى البرامج الأمريكية للعلوم العامة ولكن الطريقة التى نتبعها تختلف عن طريقة المراجع التى رأيناها . فنحن نخصص للموضوع الواحد وقتا أطول بكثير مما يفعلون وبذلك نسمح للدراسة بأن تكون « منظمة » لدرجة كبيرة فلا تفقد شيئاً من ميزات المنهج العلمى التقليدى .

كما أن هذا المنهج يبدأ بالبيئة المباشرة ثم ينتقل إلى موضوعات منظمة كالطاقة والحياة ثم ينتقل إلى البيئة الواسعة كالأرض والكون وينتهى بالإنسان الذى تنتهى إليه الحياة وينتهى إليه تطبيق العلوم فى الوقت نفسه .

بقيت الطريقة التى نتبعها فى تدريس هذا المنهج :

فالمنهج القديم كان يجعل هذه العلوم تجريبية أساسها المشاهدة والعمل فى المعمل ولكن المنهج الحديث يرمى إلى جعل المشاهدة فى البيئة هى الأساس الأول فكل تلميذ يكتب ملاحظاته من البيئة نفسها ويستنتج من هذه الملاحظات ما يصلح أساساً لتجاربه فى المعمل . وبذلك نوثق الصلة بينه وبين البيئة وندربه على المشاهدة الواسعة النطاق فى معمل واسع الأرجاء هو البيئة بأكملها ، ثم يكون للمعمل المدرسى وظيفته الطبيعية وهى تحقيق ما نصل إليه نتيجة لهذه المشاهدة فى الحقل البيئى الطبيعى والصناعى .

وبذلك نصل إلى تدريبه على الطريقة العلمية تدريباً صحيحاً فى محيطها الحقيقى ونوجهه لدراسة البيئة كما تقع عليها حواسه .

بقى التوجيه الاجتماعى للمنهج ، وهو أمر فى غاية الأهمية . وإن كان لم يبلغ مداه فى البرنامج الموضوع منعاً للطفره . ولكن ذلك يأتى فى توجيه الدراسة فى كل موضوع الوجهة الاجتماعية . ففضلا عن اشتقاق الموضوعات من حياة الناس فإن

تقسيم الموضوع الواحد يمكن أن يكون على أساس اجتماعى نفعى . فموضوع الماء مثلا يمكن تقسيمه على أساس استخدامه فى النواحى المختلفة أو أثره فيها كما يأتى :

استخدام الماء فى التنظيف — استخدامه فى الرى — الماء كوسيلة للنقل — الماء وأثره فى الجو — الماء والحياة . وبتمام هذه الموضوعات الفرعية يمكن دراسة الخواص والظواهر المختلفة للماء دراسة تؤكد صلته بحياة الإنسان .

وبهذا تكون قد وصلنا لتحقيق الغايات التى بدأنا بها ونكون قد وضعنا برنامجاً للعلوم العامة موجها توجيهاً اجتماعياً .

العودة إلى حياة الجماعة

لقد لمسنا بأنفسنا — نحن الألمان — ماذا ينتج إذا جرأت أمة من الأمم أن تعيش فى عزلة خارج نطاق المجتمع الإنسانى . ولسنا فى حاجة إلى التأكيد بأن ما حدث فى حياة أمة يحدث مثله فى حياة الفرد . إذ أن كل محاولة تهدف إلى الحياة خارج حدود العلاقات الإنسانية الطيبة مصيرها حتما إلى الفشل وخيبة الأمل .

على أن الآراء تختلف إذا نحن حاولنا تطبيق هذا المبدأ فى التربية ، والإصرار على أن المدرسة هى المسئولة عن نمو الحياة الجماعية الطيبة . فكثير ممن نسميهم بالأطفال المشكلين قد فقدوا ثقتهم بمدرسيهم ، وقد أحسوا ، عندما فشلنا فى إدراك حاجتهم إلى الإنسجام مع المجتمع ، أن مدرسيهم بدلا من مساعدتهم كانوا فى الغالب يزيدونهم بعدا عن المجتمع الإنسانى . .

إننا عادة لانصغى إلى من يقترحون تحميل المدرسين مسئوليات جديدة بقدر مانصغى إلى الذين ينادون بتخفيف المسئوليات الملقاة على عاتقهم . وكثير من المدرسين يرون أن غرس الروح الاجتماعية فى الطلبة النافرين ليس من اختصاصهم إذ أن سلوك هؤلاء الطلبة غير الاجتماعى ليس نتيجة لعمل المدرسين أنفسهم بل يرجع إلى غيرهم أو إلى عوامل فطرية .

ولقد ادعى النازيون أن « الغير » — وهم اليهود أو الشيوعيون — هم المسئولون عن كل المصاعب الاقتصادية والسياسية فى جنوب ألمانيا . وبمثل ذلك يمكننا أن

نجد « آخرين » لنحملهم اللوم كلما فشل الأطفال فى تكييف أنفسهم للحياة الاجتماعية .

وليس من السهل الفصل فى تلك المسئولية الخاصة بمسلك الأطفال . فقد دلت الأبحاث التى أجريت فى مدى عشرات من السنين على أن المدرسين والمجتمع الصغير الذى ندعوه بالمدرسة ، وكذلك المجتمع بوجه عام ، مسئولون جميعاً بدرجة كبيرة عن الصعاب التى تواجه الأطفال عند تكييف أنفسهم للحياة الاجتماعية .

وكما أن طرق فرويد للتحليل النفسى قد كشفت عن جذور مشكلات السلوك لأطفال فى بعض الحالات . فكذلك قد تبين ما لطريقة ألفرد آدلر المبنية على « علم النفس الفردى » من عظيم القيمة فيما يتعلق بموضوع التربية الاجتماعية للجماعات من الأطفال . ولن أحاول هنا أن أسرد كيف أن طفلا صغيراً حسن الطباع قد يتحول إلى تلميذ وقح ، كسلان ، قلق ، كثير الجدل . ولكنى سأحاول أن أسرد بشكل عام الخطوات التى يمكن أن تؤدى إلى مساعدة ذلك التلميذ الكسول الوقح الفظ كى يصبح عضوا متعاونا سعيداً فى المجتمع . وليس الطفل الوقح أو المشاغب فقط هو الذى يحتاج إلى دراسة وعناية خاصة من المدرس بل إن الطفل الهادئ وخاصة المنزوى الذى يشعر بوحشة بين أقرانه بسبب خجل متأصل فى نفسه أوحاجته إلى الشعور بالاطمئنان قد يحتاج إلى مساعدة لتهيئة نفسه للمجتمع بقدر ما يحتاج الطفل الذى تؤدى أعماله غير الاجتماعية إلى الخروج من المجتمع

وعلينا أن نبين أمرا هاما إلا وهو أن كل محاولة لعلاج الصعوبات فى حياة شخص بتكرار النصح والإلحاح فى الحديث لإقناعه بإصلاح نفسه لا فائدة منها . . إذ أن التجارب القاسية لا يمكن الاستعاضة عنها بمجرد الكلام بل بإحلال أخرى طيبة نافعة محلها . فيجب أن يكون هدفنا الأول عند علاج مشكلات السلوك أن نقدم للأطفال الذين فقدوا ثقتهم بمن حولهم فرصة معاودة النظر فى شكوكهم وخوفهم وبغضهم لغيرهم من الناس عن طريق التجارب السارة على يد أشخاص يمكن أن يأمنوا إليهم ويحبوهم . وأنه لمن الأهمية بمكان أن يفهم المدرس هذه الحقيقة لأول وهلة يتصل فيها بمجموعة من الأطفال فى أول أيام العام الدراسى . فمثل هذا الاتجاه فى المدرس هام بالنسبة لجميع تلاميذه ، وتتجلى أهميته بنوع خاص بالنسبة لأولئك الأطفال الذين يشتركون فى مجموعة جديدة بروح تنطوى على النقد والمعارضة .

وعلى الرغم من كراهية الأطفال لجميع أنواع الخطب (فهم يحبون أن يروا

بأعينهم نتيجة ما يحدث فى كل موقف إنسانى جديد) فقد يكون من المستحسن أن يلقى المدرس كلمة افتتاح قصيرة كالآتى بيانها فى مستهل عمله الدراسى . « أمامى هنا مجموعة كبيرة من التقارير التى تحوى سجلا دقيقاً لسلوككم وأعمالكم حتى هذه اللحظة . . إننى لم أدرسها وأعتزم ألا التفت إليها بل إنى سأغلق عليها دولابا وسأهتم فقط بما أراه بنفسى فلا يهمنى ما كنتم عليه فى الماضى من جد أو كسل ، وطاعة أو عناد بل يهمنى فقط ما تظهرونه منذ اليوم » ولا بد أن تقضى مثل هذه الكلمات على قلق هؤلاء الأطفال الذين يتمنون أن ينسى بعض ما أتوا من أعمال فى الماضى .

إن أقصر طريق لكسب صداقة شخص غريب هو أن تطلب منه المساعدة فى أمر ما . ومن ثم يجب أن نهىء الفرص التى تحتاج إلى تعاون اجتماعى فى كل مدرسة ، فكل تلميذ صعب المراس ، بل إن أمكن كل طفل على الإطلاق يجب أن تهيأ له فرصة القيام بأحد الأعمال الخاصة بمرقته . وخير الوسائل التى تضمن استمرار اهتمام التلاميذ بما عليهم من هذه الأعمال ، بعد زوال الابتهاج الناشئ عن قيامهم بها فى أول الأمر ، هى الإشارة إلى شىء يكون الطفل قد أتم عمله على وجه الأتقان ، فيقول المدرس مثلا . « إن أحدكم قد قام بتنظيف السبورة اليوم على الوجه الأكمل ! فمن هو ؟ أهو أنت يا ماكس ، نعم ما فعلت ! استمر على على ذلك . » وهكذا تتجه كل الأنظار إلى ماكس وربما كانت تلك أول فرصة منذ أمد بعيد يحس فيها ماكس بالارتياح العظيم الناشئ عن تقدير الآخرين له .

ويعلم كل مدرس أن مشاكل السلوك كثيرا ما تبدأ عندما يحس الطفل أن من الصعب عليه أن يقوم بعمله المدرسى على وجه مرض . لذلك كان من الأهمية بمكان أن يحاول المدرسون منح الطفل فرصة للشعور بلذة النجاح فى التمكن من المواد التى تعد أساساً لغيرها — كالقراءة . والكتابة والحساب — وهى المواد التى تشغل معظم اليوم المدرسى فى العادة . فبعد الأسابيع الأولى يمكن أن يقول المدرس فى أثناء درس الحساب مثلا ، لأحد التلاميذ الذين يقاسون من مشاكل سلوكية ويعانون التأخر الشديد فى عملهم . « إنك ترى يا فرانز أن هناك شيئاً كثيراً ينقصك تعلمه على أننى قد أدركت فى هذه الأسابيع الماضية أن فى استطاعتك أن تعوض ما فاتك ، وهذا لا يستلزم غير خمسة عشرة دقيقة من فراغك مرتين فى كل أسبوع . فإذا ما وافقت أمكننا أن نبدأ العمل على الفور فى نهاية اليوم المدرسى .

وعليك أن تدعو فريتز وكارل ليشتركا معنا . فلتفكروا ثلاثتكم فى الموضوع لتروا إذا كنتم تحبون أن تجربوا هذه الطريقة . » وبهذا تبدأ دراسة خاصة فى الحساب لهؤلاء التلاميذ . فعند نهاية اليوم المدرسى يعود التلاميذ الآخرون إلى منازلهم ونجلس نحن الأربعة لدرس خاص . عندئذ يشعر الأولاد — بما هو نادر الحدوث فى ألمانيا — من اتصال مدرسهم اتصالا شخصياً بهم ومن اهتمامهم بشئونهم اهتماما وديا ونبدأ من أول نقطة . أى من حيث بدأ فشل أولئك التلاميذ الثلاثة فى عملهم الدراسى منذ ثلاثة أعوام أو أربعة. فاليوم وقد تقدموا فى السن بضعة أعوام ، كما نضجت عقولهم ، يسهل عليهم النجاح فى المسائل البسيطة . والذى يهمنا الآن هو أن نوقظ فى التلميذ الشعور بأنه ليس غبيا بقدر ما كان يتصور ، وأنه سيصل إلى الغاية المقصودة من غير شك . وهذا الشعور يوحى إليه الثقة بنفسه وبمعلمه .

فإذا قام التلاميذ بالعمل على هذا المنوال بضع أسابيع من تلقاء أنفسهم وصاروا يشعرون بلذة العمل ، فإنه يجوز للمدرس فى إحدى الحصص العادية لدروس الحساب أن يقول مثلا . « الآن يافرانز ، أتريد أن تقوم بحل هذه المسألة ؟ » (وبدهى أن تكون مسألة ينتظر منه النجاح فى حلها) فإن نجح فى حل المسألة أشار المدرس إلى ذلك من غير إظهار إهتمام مصطنع قائلا . « أجدت يافرانز ، ألا ترى أنك تتقدم ؟ » وإذا فشل قال له . « لابأس يافرانز ، سوف توفق قريبا ، وكل ما أطلبه ألا يداخلك اليأس ؛ » فعندما نصل إلى هذه المرحلة لا يكون من العسير أن نجد بين رفقاء فرانز تلميذا محبا للتعاون يرغب فى أن يصبح صديقه ومساعده الخاص . فمن الضرورى أن يصبح له صديق خاص يستطيع أن يدرس معه مشاكله الشخصية ، إذ هو بحاجة لمن يقدم له المساعدة فقط كلما وجد أنه لا يستطيع السير وحده إلى الأمام ، وحيث لا يتأتى لبقية التلاميذ أن ينتظروه حتى يلحق بهم . وأول عون يستطيع هذا الصديق أن يؤديه هو أن يشير عليه ببعض الاقتراحات بشأن أعماله التحريرية ، ويلفت نظره لما يحتمل أن يقع فيه من أخطاء ، ويصحح له الأخطاء التى وقع فيها فعلا ، ويساعده فى واجباته المنزلية ، وما شاكل ذلك . ويفضى هذا التعاون فى الدراسة إلى التقارب بين جميع التلاميذ إلى حد كبير ليس من الناحية التعليمية فحسب بل من الناحية الإنسانية كذلك .

والفصل الدراسى بصفة عامة هو مرآة حقيقية لما عليه المدرس . ففيه يظهر ما إذا كان شخصاً ذا بصيرة فهو على ذلك صبور ، أو هو شخص تواق للوصول

إلى النتائج السريعة فهو عجول. فإن كان المدرس من الطراز الأخير فإن تلاميذه قد يجدون من الصعب أن يعتبرو التلميذ المتأخر أو الشاذ ميالا لهم . ولكن مهما تكن كفاية المدرس فمن الواجب أن نبذل عناية خاصة لجذب الأطفال المنبوذين إلى حظيرة حياة الجماعة . ومن الممكن أن يصل التلاميذ الذين يحسون إحساساً قوياً بروح الجماعة ويشعرون بأن لهم مكانة خاصة فيها يمكن أن نصل سهوا إلى أن يدركوا أن التلميذ السيء السلوك قد يصبح شخصاً عظيم الفائدة للمجتمع ، وأن سلوك كل شاذ يستر إنساناً سيء الحظ ، وأن التلميذ المنبوذ الذى يسلك سلوكا غير اجتماعى كثيرا ما تفيض به نفسه من إحساس بالتعاسة والشقاء .

وعندما يتخلف تلميذ غير محبوب عن المدرسة بسبب المرض يستطيع المدرس أن يشير فى حذر وترفق إلى الحياة البائسة التى يحتمل أن ذلك التلميذ كان يحياها على الدوام (مع ذكر بعض الأمثلة المنتقاة) وكيف أن ذلك التلميذ التعس ربما ظل يقاسى الإهمال وسوء المعاملة مدة طويلة وقد اختار طريقته الخاصة فى التعبير عن استيائه من تلك المعاملة . ثم يستطرق المدرس الى اقتراح معين يلقيه على التلاميذ فيقول لهم . « لم لانحاول أربعة أسابيع فقط أن نحسن معاملته ونبدى له العطف ؟ دعوة يشترك فى نشاطكم وستجدون أنه سوف يتحسن . »

إن أثر هذه المناقشة الودية أعظم دائماً مما نتصور فإن المدرس إن كان قد أظهر العطف والصبر فى معاملته لذلك الطفل المنبوذ ، فكلماته هذه تكون قد صدقتها وثبتت آثارها أعماله . وهو فى حاجة لأن يذكر تلاميذه من آن لآخر بواجبهم المشترك ، كما يفعل كرام المدرسين كلما سنحت فرصة (وخاصة عندما يحسن أحد التلاميذ صنعا ما) . وهكذا تشعر المجموعة بأسرها بقوة الصلات التى تربطها .

وهكذا تسرى فى الجميع روح طيبة . ولو أن ذلك المنبوذ قد وجد العون فى محاولاته الوجلة الأولى فقد استطاع أن يصل إلى بعض النجاح ، والنجاح يكسبه احتراما متزايدا ، وبهذا يسير فى طريق الفلاح . وليس هناك طفل يستطيع أن يحتفظ بشعور العداء والنفور إن هو صادف النجاح . فمن المحقق أن اضطرابه العصبى وروح العداء فيه سوف يختفيان بقدر ما تنمو ملكاته وثقته بنفسه .

ويجب على الآباء المدرسين فى كل الحالات التى يبدو فيها أن الآباء والأمهات مسئولين عن شعور أطفالهم بالشقاء وعدم الاطمئنان ، أن يعملوا على كسب هؤلاء الوالدين والأمهات إلى جانبهم ليتعاونوا فى مساعدة أطفالهم . . . على أنه

ليس من الحصافة أن نفعل ذلك فى بدء العام الدراسى فلن يؤثر النصح النظرى بأى حال على مسلك إعتاده شخص ما ، وعلى الأخص شخص يراد منه الأعتراف بأنه كان يسير فى طريق خاطئ . وعلى ذلك فالمساعدة التى تبذل لطفل شاذ يجب أن يبدأها المدرس فى أول الأمر دون تعاون الآباء . فالحكمة تقضى بألا يتصل المدرس بأسرة التلميذ المعضل إلا عندما يتحقق شىء من النجاح فى إصلاحه وأن يكون هذا الاتصال بحذر ورفق . وسوف يكون تقدم التلميذ بالطبع هو الموضوع الأساسى لتلك المقابلات . وعلى المدرس ألا يدخر وسعا فى أن يشعر أهل التلميذ بالكلام والعمل على أنه يدرك حاجاتهم الحقيقية ، وأنه واثق من رغبتهم فى التعاون معه ، وانه لا يحاول أن يطرهم إلى الاعتراف بنصيبهم من الخطأ الذى جعل ذلك الطفل غير صالح للحياة المدرسية . ويجب ألا نتوقع أن جميع الآباء سيغيرون طريقتهم فى معاملة الأطفال المشكلين . ولكن الفائدة ستكون عظيمة القدر إذا أمكن كسبهم إلى جانبنا، أى إذا أمكن إقناعهم بأن يتخذوا موقف الحيدة الكريمة على الأقل من التلميذ ومن العمل بالمدرسة . ولقد نجح كثير من المدرسين فى هذا الميدان حتى فى حالات كان يظن لمدى طويل بأنها مستعصية لا أمل فيها . وكل ما تطلبته تلك الحالات هو أن المدرسين أعطوا الآباء الشديدى التمسك بوجهة نظرهم الوقت والفرصة ليقرروا التعاون معهم من تلقاء أنفسهم .

وليس من العون الذى يمكن أن يقدم لفرقة من الفرق فى ميدان الحياة الاجتماعية مقصورا على تهيئة الفرصة لجميع أعضائها ليثبتوا مقدرتهم ، بل إن كثيراً من المناقشات وأوجه النشاط العرضية ما هى إلا نوع من تلك المساعدة . وهدف هذه المناقشات التى تجرى مع تلميذ واحد أو التى تجرى مع الفرقة بأجمعها ، والتى تكون قد سبق إعدادها أحياناً وتكون أحياناً أخرى مرتجلة ، ينبغى أن يكون واحدا لا يتغير دائماً ، وهو أن نعلم التلميذ الشاذ والتلميذ العادى كيف ينظرون أحدهم إلى الآخر نظرة إنسانية . وهكذا يدرك التلميذ الذى شعر طوال العام الدراسى أن المدرس قد أحبه بنفس القدر الذى به أحب الآخرين وعامله على قدم المساواة معهم ووثق به ، أن الحياة الاجتماعية أهون عليه من حياة العزلة . ويستطيع المدرس أن يتحدث إليه بعد ذلك فى موضوعات دقيقة إذ يعلم التلميذ حينئذ أن المدرس إنما يريد مساعدته .

فبعد أن يسير المدرس على هذا النحو فى فرقة ما مدى عامين[1] عاملا فى صبر ومثابرة على بث روح الثقة بالنفس والشجاعة فى تلاميذه يجد أن التلميذ الذى كان فيما مضى يعيش خارج نطاق العلاقات الإنسانية الطيبة قد أصبح على حال يختلف كل الاختلاف عن تلك التى كان عليها عندما بدأ .

ولكن يجب قبل أن يوضع ذلك التلميذ تحت إشراف مدرس جديد أو يلحق بجماعة أخرى أن نبين له المراحل التى اجتازها حتى صار على تلك الحال . ولمثل ذلك الحديث الختامى يجب أن نختار يوما مناسباً ، يوما يكون التلميذ قد حاز فيه نجاحاً ملحوظا ، إذ أنه لما كان من المستطاع أن نشير صادقين إلى أنه قد تغلب على كثير من الصعاب فى تلك المناسبة ، فلهذا يمكن أن نذكر كثيراً من أخطائه السابقة وأن نناقشها دون أن نجرح كثيرا كبرياءه ، فيقال مثلا « هل تعرف حقيقة كيف تصرفت فى الوقت الفلانى . ما زلنا نذكر كم كنت شديد الحساسية ، وكنت تشعر بالحرج لأتفه الأسباب ، وكم كنت تظن دائماً أننا نعمل على إيذائك. ومن المؤكد بأنه قد يرجع إلىّ وإلى بقية رفاقك بعض اللوم بسبب مسلكك ذلك ولكن لا يغرب عن بالك إنك أنت أيضاً مسئول عنه . »

إن الأطفال كالبالغين يلومون غيرهم عن كل ما يأتون من أخطاء . وعلى ذلك كلما شعر الطفل بصعوبة الحياة زاد استعداده لتحميل غيره مسئولية فشله . فمن الأهمية بمكان أن يدرك الطفل أن مدرسه على استعداد لأن يقول صراحة أنه هو أيضا له أخطاء وأنه كان مسئولا عن الفشل فى بعض الحالات . غير أنه يجب أن نساعد الطفل المعضل دائماً على مواجهة حقيقة قصوره وفشله بغض النظر عن مسلك الغير نحوه . فهو فى بادئ الأمر لا يستطيع أن يرى الأشياء بهذه الصورة . والواقع أن قليلا من الراشدين يستطيعون أن يفعلوا ذلك ، إذ أن معناه تحميل النفس مسئولية قد ينوء بها الإنسان . ولكن عندما يحس الطفل أنه قد نجح نجاحاً باهراً فى عدة أعمال ، يمكننا أن نشجعه على قبول مسئوليات جديدة ونطمئنه على النجاح فى المستقبل على ضوء نجاحه فى الماضى . ولذا كان من الضرورى أن نبين له الفرق الكبير بين ما كان عليه من مسلك شاذ واتجاه غير اجتماعى وبين ما صار إليه من تحسن كبير فى علاقاته مع غيره ، وأن نصور له ما كانت عليه حالته فى الماضى وما هو عليه الآن . وبمناقشة مواقف معينة

(١) النظام المتبع فى المانيا هو ان يبقى المدرس مع فصله سنتين متواليتين

يستطيع أن يتحقق بنفسه كيف أنه كان فى الماضى كثير الجدل شديد الريبة فى الناس ، راغباً عن كل نوع من أنواع النشاط الاجتماعى ، وأنه لذلك كان منبوذا من زملائه يسخر الناس منه أو يكرهونه . وهو يعرف كذلك أنه قد صار اجتماعياً أشد إخلاصاً لرفاقه وأن زملاءه أصبحوا يعاملونه الآن على أنه عضو محترم بينهم فى استطاعته إفادتهم بما يقدمه لهم من خدمات قيمة .

ويحسن أن يكون آخر ما يلقيه المدرس على فرقة يودعها شىء من هذا القبيل . « ستخرجون إلى الحياة حيث تجدون ، كما وجدتم هنا ، كثيراً من التجارب غير السارة وستكون تلك التجارب أكثر صعوبة وربما تكون وربما كانت أقل عدالة ولكننا قد لمسنا جميعاً فى السنتين الماضيتين أن الناس لايخطئون إلا إذا كانوا فى ضيق . فاذكروا أنه لا يوجد فرد يشعر بالسعادة الحقيقية ويكون قاسياً على أقرانه . وقد تجعلكم هذه الحقيقة تتريثون عندما توشكون أن تتعجلوا فى مقاومة الظلم . فهنا فى المدرسة استطعتم فى كثير من المناسبات أن تتجنبوا الأخذ بمبدأ القصاص وإنى لعلى ثقة من أنكم ستنهجون نفس السبيل فى الحياة الخارجية » .

وينبغى أن يتولد فى نفس كل تلميذ شعور بالمشاركة فى حياة الجماعة ، وأن يعمل المدرسون على تنمية هذا الشعور فيه .

إن الأطفال ليخرجون إلى مجتمعات أوسع نطاقا فلا يسع المدرسين إلا أن يتساءلوا « أترى أكان ما زودنا به أولئك الأطفال التلاميذ من مساعدة وإرشاد كافيا لتمكينهم من مواجهة المصاعب التى سيلاقونها فى حياتهم بعد مغادرة المدرسة . »

ولربما كان كل ما يستطيع إنسان عمله لمساعدة غيره على حل مشاكل حياته الخاصة شيئاً ضئيلا ، ولكن لا ريب فى أن من واجب المدرس أن يعمل على أن يجعل كل طفل يدرك قيمته باعتباره عضواً فى مجتمع عالمه الصغير ، كى يسهل عليه إن يعرف مكانه ومسئوليته فى المجتمع الكبير الأكبر الذى سيخرج إليه .

إن الشاعر العظيم جيتيه ليزيد من إيمان المدرس بهذه المهمة حين يقول : « أن من يعمل لأغراض اجتماعية لا تضيع شيئاً من جهوده لأن القدر الذى يكلل بالنجاح من أعماله يفوق كثيراً ما تبشر به أسطورة « باذن الحب »

(مترجمة عن صحيفة العهد الجديد الإنكليزية)

ميول الأطفال وكيف تستفيد من دراستها

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان

كانت غايات التربية قديماً مقتصرة على صب الأطفال فى قوالب الراشدين بتحفيظهم العلوم التى هى خلاصة خبرة الجنس البشرى والتى كان يعتقد فى عظيم أهميتها لهؤلاء الأطفال فى حياتهم المستقبلة . وكم لقى أطفال تلك العهود وكم يلقى إلى اليوم أطفال لا يزال مربوهم يعيشون بعقلية تلك العهود من جهد وعنت فى حفظ ما يفرض عليهم من العلوم .

ولقد ظهر منذ منتصف القرن الثامن عشر اتجاه جديد فى التربية ينادى بوجوب مراعاة ميول الأطفال . نادى به روسو وهربارت وجون ديوى ومن تبعه من المربين حتى غدا أمر الاهتمام بميول الأطفال فى التربية من الأمور المقبولة لدى كل متصل بتطور الفكر التربوى الحديث .

وقد اهتم المربون منذ أوائل القرن العشرين بدراسة ميول الأطفال فظهرت منذ عام ١٩٢٠ حتى اليوم أكداس من الأبحاث التجريبية التى ترمى إلى كشف هذه الميول فى مراحل الأعمار المختلفة وتحديد العلاقة بينها وبين كل من الذكاء والتحصيل المدرسى . وشاع استعمال اختبارات الميول فى التوجيه المهنى والتوجيه الدراسى وفى الكشف عن المواهب والملكات . وأكثر ما استعملت فيه هذه الاختبارات ونتائجها هو تجديد المناهج الدراسية فى مدارس التربية الحديثة .

وقد أدت كثرة التجريب على ميول الأطفال إلى كثير من الأسئلة عنها وإلى غير قليل من الغموض فى أمرها . وذلك لأن نتائج كثير منها لم يكن بعضها متفقاً مع بعض وقد فسرت الاختلافات بين نتائج هذه الأبحاث تفسيرات شتى . فذهب فريق إلى أن الاختلاف يرجع إلى تفاوت أساليب البحث واختلاف مراحل نمو الأطفال الذين تجرى عليهم التجارب . وذهب فريق آخر إلى أن هذه الاختلافات ترجع إلى طبيعة الميول ذاتها التى ليست من الثبات بحيث يمكن الاعتماد عليها فى كشف موهبة أو تحديد خطة دراسيه .

وقد تركت هذه الاختلافات جمهور المربين فى حيرة من أمر الميول فكثرت الأسئلة عن ماهيتها وإلى أى حد يمكن إرجاعها إلى كل من الوراثة أو البيئة . وكيف تستفيد التربية من كشف هذه الميول . وهذه هى بعض الأسئلة التى تحاول الدراسة الحالية أن تجيب عنها .

تتخلص الطريقة التى اتبعت فى البحث الحالى فى دراسة ومقارنة ميول واهتمامات فريقين من الأطفال بين سن العاشرة والخامسة عشرة . يعيشون تحت ظروف متباينة إلى حد كبير . يعيش فريق منهم فى الولايات المتحدة بأمريكا ويعيش الفريق الآخر فى مصر . وقد طلب إلى كل طفل أن يذكر كتابة أحب ثلاث أمنيات إلى نفسه وأكثر ما يحبه خارج المدرسة وداخلها وأشد ما يبغضه خارج المدرسة وداخلها . وأكثر ما يحب أن يتعلمه . وأشد ما يبغض أن يتعلمه . وأسعد يوم فى حياته والمهنة التى يختارها لمستقبل حياته .

وقد اشترك فى الإجابة عن هذا الاستفتاء نحو ألف طفل مصرى بنين وبنات — من مدارس كل من القاهرة والريف، كما اشترك فيه ثلاثة آلاف طفل أمريكى من تلاميذ وتلميذات مدارس ولايات مختلفة بأمريكا .

وقد اتخذت الاحتياطات اللازمة فى كل حالة لضمان حرية إجابة الأطفال بقدر الإمكان ووضعت قائمة من الإجابات صنف بمقتضاها إجابات الأطفال عن جميع أسئلة الاستفتاء . وقد سهلت بهذا مقارنة الأطفال المصريين بالأمريكيين كما أمكن مقارنة الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاستفتاء بالإجابة عن أى سؤال آخر .

وقد اتضح عند مقارنة الأطفال المصريين والأمريكيين أن بين الفريقين كثيراً من أوجه التشابه فى التعبير عن ميولهم رغم اختلاف ظروف حياتهم . كما أنه قد ظهر بين الفريقين كثير من أوجه الاختلاف . فتميز أطفال كل فريق بطائفة خاصة من الميول . ليس هذا فحسب بل إن ميول الفريق الواحد قد اختلفت فيما بينها فى بعض الأحيان اختلافاً يرجع إلى العمر والجنس والبيئة. وسنذكر فيما يلى بعض أوجه التشابه والاختلاف بين كل من الفريقين المصرى والأمريكى محاولين أن نصل إلى مغزى كل منهما من الوجهة التربوية .

١ — بعض أوجه التشابه بين ميول تلاميذ المدارس المصرية وتلاميذ المدارس الأمريكية :

يكشف البحث عن كثير من أوجه التشابه بين أطفال كل من الفريقين فمن ذلك زيادة اهتمام صغار الأطفال عمن يكبرونهم سناً بذكر الأشياء المادية مثل المال والملابس وأصناف الطعام واللعب وغير ذلك — أما كبار الأطفال فقد كانوا أكثر ذكراً عمن يصغرونهم للأشياء المعنوية مثل السعادة والصحة ورفاهية الوطن والتضحية فى سبيل الغير . ومن أوجه الاتفاق بين الفريقين أيضاً نقص اهتمام الأطفال كلما تقدموا فى سنى الدراسة بذكر المواد الدراسية عندما يذكرون أحب الأشياء لديهم فى داخل المدرسة . وازدياد اهتمامهم مع تقدمهم فى السن ببعض أنواع النشاط الفكرى مثل قراءة الصحف والمجلات وبعض الكتب .

ويشتركون أيضا فى نقص اهتمامهم كلما تقدموا نحو مرحلة المراهقة بذكر الألعاب الرياضية خارج المدرسة . ومما يكشف عنه البحث كذلك أن غالبية ما يهتم به الأطفال أو يميلون إليه سواء — أكانوا مصريين أم أمريكيين ، يدور حول مصالح هؤلاء الأطفال أنفسهم حتى ما يتخذه منه صورة التضحية أو الاهتمام بالغير كأن يتمنى الطفل أن ينال وطنه غاية المجد على يديه أو أن يكون سبباً فى إسعاد الفقراء .

ولا شك أن لاشتراك كل من الأطفال المصريين والأمريكيين رغم التباين الشديد فى ظروف الحياة التى يعيشون فيها مغزى تسفيد التربية منه . فهنالك احتمال أن يكون هذا الاشتراك ناجما عن اتحاد الفطرة الإنسانية ذاتها — لا فى هذين الفريقين فحسب بل فى جميع أطفال هذه الأعمار مهما اختلفت الظروف التى يعيشون فيها . كما أن هذا الاتفاق قد يكون راجعاً إلى مجرد وجود بعض عوامل مشتركة فى ظروف كل من الثقافتين المصرية والأمريكية . ولكي يمكن التحقق من هذا لا بد من الاستعانة بنتائج أبحاث أخرى تجرى على أطفال بيئات عديدة متباينة ثم تحلل ظروف هذه البيئات لمعرفة المشترك بينها والمختلف ثم لمعرفة ما يرجع من هذه الميول إلى أثر البيئة وما يرجع منها إلى الفطرة الإنسانية . حتى إذا ثبت اشتراك أطفال سن محددة فى مظاهر معينة أمكن التربية الاستفادة منها . مثال ذلك أن يدور منهج الصغار حول الأشياء المادية التى يهتمون بها بدلا من حشوه بالمعنويات التى لا يقدرونها والتدرج بالأطفال نحو المعنويات كلما تقدموا فى السن . ومن ذلك دراسة أسباب هبوط اهتمام الأطفال بالمواد الدراسية كلما تقدموا فى فى سنى الدراسة ومن ذلك أيضاً تنويع المناهج لكل من البنين والبنات تنويعاً

يلائم ما يهتم به كل منهم واتخاذ الطفل نقطة البداية فى عملية التربية بدل المواد الدراسية الجامدة التى تتخذ أصلا فى عملية التعلم فتفرض على الطفل من الخارج فرضاً لا يمت إلى رغباته وميوله أو أمانيه بصلة .

٢ — بعض أوجه الاختلاف بين ميول تلاميذ المدارس المصرية والمدارس الأمريكية :

تدل نتائج البحث على أن الأطفال المصريين كانوا أكثر اهتماما من الاطفال الأمريكيين بذكر الواجبات المدرسية ومذاكرة الدروس والنجاح فى الأمتحان . فعلى حين نرى مثلا أن ٤٠٪ من التلاميذ المصريين ذكروا أن مذاكرة الدروس هى أحب الأعمال لديهم فى خارج المدرسة فإنه لم يخطر لأحد من الأطفال الأمريكيين أن يعبر عن مثل هذا الميل . ويظهر البحث كذلك أن الأطفال المصريين كانوا أكثر اهتماماً من الأمريكيين بذكر لغتهم القوميه وأكثر تمنياً للصحة والعافية لأنفسهم ولذوى قرباهم من الأمريكيين وأكثر تمنياً كذلك لرفاهية وطنهم ورفعته .

أما الأطفال الأمريكيون فقد كانوا أكثر اهتماماً من المصريين بذكر الأشياء المادية التى سبقت الإشارة إليها .
كما أنهم كانوا أكثر ذكراً للفنون والهوايات والألعاب الرياضية والنشاط الاجتماعى بمختلف صوره وأنواعه كما أنهم كانوا أكثر ذكراً من المصريين لغير ذوى القرابة منهم .

ويبدو مما سبق أن الظروف الثقافية والبيئيه التى يعيش تحتها الأطفال تؤثر فى ميولهم وما يهتمون به تأثيراً شديداً سواء أكان هذا الميل أو الاهتمام إيجابياً بمحبة الشىء أو الميل إليه أم سلبياً بكراهية الشىء والنفور منه .

فإذا صح الغرض الذى ذهبنا إليه من أهمية الظروف فى تشكيل الميول فإن دراسة الظروف التى تؤدى إلى ميل أو اهتمام ما — لا تقل أهمية عن كشف الميول ذاتها ذلك لأن الأطفال عندما يميلون إلى شىء أو يهتمون به فإنما يفعلون ذلك تلبية لنداء حاجة أو أكثر من حاجياتهم النفسية . ولما كانت البيئة هى التى ترسم الطرق المؤدية إلى تحقيق هذه الغاية وتعين السبل الموصلة إليها بما يشبع فيها من مثل عليا وما تآلف الناس على الأخذ به وما تآلفوا على تركه — فإن من أولى واجبات

التربية أن تبدأ فى دراسة ميول الأطفال واهتماماتهم بمعرفة حاجاتهم النفسية وما يختارونه من السبل لتحقيق هذه الغايات . ثم على التربية بعد ذلك أن تدرس مدى اتفاق هذه السبل مع أصول الصحة الجسمية والعقلية . وإلا فقد تتحقق الغايات بمالا يتفق مع هذه الأصول . تاركة خلفها من العلل والآفات الجسمية والنفسية ما قد يصعب البرء منه وما قد ينتقص من سعادة الفرد ويقتطع من سعادة المجتمع على حد سواء .

ولنضرب لذلك مثلا — ما كشف عنه هذا البحث من اهتمام الأطفال المصريين بأمر الامتحانات المدرسية والنجاح فيها فعلى حين نشاهد أن أكثر من ٩٠٪ من رغبات التلاميذ المصريين المتصلة بالنجاح فى الحياة تدور حول النجاح فى الامتحانات فإن ذكر هذا النجاح كان فى حكم المنعدم تقريباً فى أمانى التلاميذ الأمريكيين من مختلف الأعمار والبيئات . وليس من العسير إرجاع اهتمام التلاميذ المصريين بأمر هذه الامتحانات المدرسية إلى ما تعلموه فى بيئتهم من أن النجاح فى الامتحان هو رمز النجاح فى الحياة ، وأنه هو الوسيلة المحققة لنيل كل ما تصبو إليه نفوسهم من سعادة ورفاهية . وما من شك فى أن الامتحانات المدرسية وما يسبقها من إعداد وما يصحبها من رهبة هى عمل من العوامل التى تؤدى إلى الكثير من الأمراض الجسمية والنفسية لهؤلاء التلاميذ . وقد خلا التلاميذ الأمريكيون من كثير مما ينتج عن الامتحانات من أضرار لأن بيئتهم لا تعلق على الامتحانات ما تعلقه البيئة المصرية عليها من اهتمام كبير .

ويتضح مما سبق أن اهتمام التلاميذ بأمر من الأمور ليس من الضرورى أن يترتب عليه زيادة الجرعة التى تقدم إليهم من هذا الأمر ، بل يكون ذلك داعيا إلى مساعدة التلاميذ على التحرر منه ولا يسهل إصدار مثل هذا الحكم دون دراسته أصل هذا الإهتمام وظروفه والغايات التى يهدف إليها .

وقد ثبت من البحث أيضاً أن ميول الأطفال وما يهتمون به تتوقف إلى حد كبير على الفرص التى تهيؤها بيئة من البيئات لأطفالها وقد لا حظنا من قبل إهمال الأطفال المصريين ذكر النشاط الاجتماعى فى مختلف ضروبه والفنون والهوايات وهى نواحى ذكرها الأطفال الأمريكين . وبالمثل فإن المصريين كانوا أكثر ذكراً من الأمريكيين للنواحى الدينية والقيم الروحية والأخلاقية والأمانى الوطنية واللغات الأجنبية . وليس من الصعب إرجاع ميول الأطفال وما يهتمون به فى كل مثل

من الأمثلة السابقة إلى ظروف بيئاتهم التي تتيح لهم فرصاً معينة وتحرمهم من فرص أخرى .

فإذا ثبت أهمية الفرص التي تهيؤها البيئة في ميول الأطفال فإن عدم اهتمام الأطفال بأمر من الأمور ليس من الضروري أن يكون ناتجاً عن عدم استعدادهم لهذا الميل ومقتضياته بل قد يكون ناتجاً عن عدم إتاحة الفرصة لهؤلاء الأطفال لممارسة ما يرمى إليه هذا الميل من النشاط وبالتالي للتحقق من مزاياه . وعلى هذا فإن قصر نشاط الأطفال ومناهجهم الدراسية على ما يبدون ميلا إليه أو اهتماماً به لا يستند إلى أساس صحيح وقد يؤدى إلى حرمانهم من كثير مما هو صالح لهم لو أنه صادف الظروف المناسبة . والواجب أن يعنى المربون بإثارة الميول التي تكون لديهم أو ما يرجح توافر الاستعداد لها ، لا الاقتصار على الاستجابة لما يظهر من الميول بتأثير الوسط المألوف

ويظهر البحث كذلك أن الأطفال ربما لا يبدون اهتماماً بأمر من الأمور بسبب عدم أهمية هذا الأمر بالنسبة إليهم ولكن بالنسبة لاستيفاء حاجياتهم من هذا الأمر واعتيادهم عليه فقد كشف البحث أن الفتيات المصريات كن أكثر اهتماماً بطلب الحرية من القيود المنزلية من الفتيات الأمريكيات . ولم يكن هذا بسبب أن الأمريكيات أقل تقديراً لمقتضيات هذا التحرر من المصريات وإنما لتمتع الأمريكيات بقسط من الحرية لا يدع لهن مجالا لطلب المزيد ثم لاعتيادهن هذه الحرية حتى أصبحت لديهن من الأمور المسلم بها مثلها في ذلك كمثل حاجة الإنسان إلى الماء والهواء .

وتكشف الدراسة الحالية كذلك عن أن قائمة الميول والاهتمامات الخاصة بأطفال كل مرحلة من مراحل الأعمار يمكن زيادتها إلى حد بعيد بدراسة أطفال من بيئات عديدة متنوعة وبدراسة أطفال البيئة الواحدة تحت ظروف متباينة . فإذا تمت مثل هذه الدراسات تجمع لدينا من خواص كل مرحلة من مراحل النمو ما يزيدنا قدرة على فهم هذه المرحلة ومايزيد في وضوح الصورة التي لدينا عن مميزاتها . فإذا تجمعت لدينا هذه الصور فإن دراسة ميول فريق من الأطفال يصبح لها معنى آخر في عالم التربية يختلف كثيراً عن معناها الحالي ، فبدلا من أن يقتصر نشاط الأطفال في خارج المدرسة وداخلها على الموضوعات التي يظهرون ميلا إليها على أساس أنها هي أنسب الموضوعات لهم وأكثرها ملاءمة لقواهم ومواهبهم وأشدها استثارة لا نتباههم — فإن استفادة التربية من دراسة الميول تتم

بطرق أخرى أهمها محاولة سد الفجوات الشاغرة فى حياة الأطفال بغرس ميول جديدة وتشجيع بعض الميول الناشئة بما يتفق مع صالح الفرد وصالح الجماعة . وتكون الاستفادة كذلك باستئصال كثير من الميول غير الصالحة مما قد يعوق نمو الشخص . وتتم الفائدة من دراسة الميول بالاستيثاق من أن ميول الأطفال واهتماماتهم إنما يكون بعضها مع بعض ما يشبه الوجبه الغذائية الكاملة المتزنة التى لا يؤدى الإسراف فى لون من ألوانها مهما كانت قيمته الغذائية إلى حرمان الشخص من ألوان أخرى من الطعام مما قد يؤدى بالجسم إلى السقم والانحلال .

الجشتالت(١) وتدريس الجغرافية الإقليمية

للأستاذ نجيب يوسف بدوى المدرس بمدرسة طنطا الثانوية

تشغل دراسة القارات بالطريقة الإقليميه الجزء الأكبر من مقررات الجغرافيا بالمدارس الثانوية . ووحدة الدراسة فى الجغرافيا الإقليمية هى الإقليم . وتتناول دراسته — كما هو معروف — من ناحيتين : الأولى طبيعية وهى العوامل الجغرافية المختلفة كالسطح والمناخ والنبات والحيوان . والثانية بشرية تشتمل على نواحى نشاط السكان . ومما لا يخفى على أحد ممن يمارس تدريس الجغرافيا الإقليميه أن طريقتها التقليدية تكاد تتكرر فيها فى كل درس نفس العناصر : الموقع — السطح — المناخ النبات . . . . الخ . وهذا التكرار فى الطريقة يسىء إلى المادة لأنه يتنافى مع طبيعتها كما أنه يظهر قلة حيلة المدرس فضلا عن أنه يبعث على السآمه والملل .

على أنه يمكن التخلص من كثير من عيوب الطريقة التقليدية وبخاصة من ذلك التكرار المعيب إذا نحن عملنا على تطبيق مبدأ من أهم مبادىء الجشتالت فى علم النفس على تدريس الجغرافيا الإقليميه . ونص هذا المبدأ : « أن الكل أكثر من مجموع مفرداتها » .

ويفسر أنصار هذه المدرسة هذا المبدأ بأن الجملة المفيدة لا تتكون من مجموع مفرداتها وحسب بل يضاف إليها المعنى الناتج من ترتيب هذه المفردات ، وكذلك

(١) Gestalt.

المقطوعة الموسيقية ليست مجرد مجموع حروف النوتة فقط بل تساوى هذه الحروف مضافاً إليها ما ينتج عن ترتيبها عند الإيقاع .

والأخذ بهذا المبدأ فى تدريس الجغرافيا الإقليميه يقضي بضرورة اعتبار الإقليم وحده . فإذا كانت سهولة الدراسة تستلزم تقسيم هذه الوحدة إلى العوامل الجغرافية المعروفة فلا يخفى أن هذه العوامل متصلة ومترابطة وبينها علاقات . فوحده الإقليم حينئذ أكثر من مجموع عوامله الجغرافية فهى تساوى هذه العوامل مضافاً إليها العلاقات التى توجد بين مختلف هذه العوامل . وغالباً ما تكون هذه العلاقات عبارة عن علاقات الأسباب بالنتائج : فليس من شك فى أن مكان الإقليم تحت الشمس يترتب عليه مناخه ، وأن عناصر المناخ متصلة ، وأن المناخ يترتب عليه نوع النبات ، وأن الظروف الجغرافية الطبيعية تتحكم فى توجيه نواحى نشاط السكان . وعلى ذلك تتضح ضرورة الاهتمام بهذه العلاقات التى توجد بين مختلف العوامل الجغرافية .

وإذا كان مغزى الاقليم هو فى تلك العلاقات المستمرة الثابتة التى توجد بين مختلف العوامل الجغرافية ، وإذا سلمنا بأن دراسة العلاقات التى توجد بين مختلف العوامل لا يقل أهمية عن معرفة حقيقة هذه العوامل ذاتها فيبدوا أن لا معنى للإكثار من الحقائق الطبيعية الجافة . وأن ليس هنالك ما يبرر حشد أسماء الجبال والقمم والروافد والخلجان إذا لم تتضح قيمتها وعلاقتها بغيرها من العوامل بل ينبغى أن يكتفى من الحقائق الطبيعية بالحد الأدنى أو بالقدر الذى يلزم لتوضيح تلك العلاقات . ويحسن استبعاد كل مالا يتصل ببقية العناصر ويكون وإياها وحده الإقليم ويلوح أن هذا هو أصلح مقياس يمكن أن يتخذ أساساً لاختيار الأسماء والمواقع ولاسيما إذا أخذنا فى الاعتبار أن كثافة المعلومات على الخريطة يتوقف على مقياس رسمها . وأن الخرائط التفصيلية تشتمل على ما لا يكاد يقع تحت حصر من الأسماء والمواقع . والدراسة الإقليمية لا يقصد منها بحال من الأحوال أن تكون دراسة تفصيلية .

كذلك إذا اعتبرنا أن الإقليم وحده من العوامل الجغرافية المترابطة التى يوجد بينها علاقات مباشرة وغير مباشرة وأن هذه العوامل عبارة عن سلسلة متصلة الحلقات من الأسباب والنتائج فسيان إذن أن نبدأ بالأسباب لنصل إلى النتائج أو نبدأ بالنتائج ونرجعها إلى أسبابها . إن الطريقة التقليدية تبدأ عادة بالموقع ثم السطح ثم المناخ فالنبات . . . وتنتهى بحزف السكان . أى أنها تبدأ بالناحية الطبيعيه أولا

ثم بعد ذلك ما يترتب عليها من نواح بشرية . وقد يكون لهذا الترتيب المنطقي مايبرره في الملخص لأن الترتيب المنطقي يأتي في النهاية . ولكن في طريقة العرض يحسن أن يكون رائدنا الترتيب السيكلوجي فماذا لو بدأنا بالناحية البشرية[١] التي لا شك في أنها شيقة وحية والبدء بها يكفل جذب انتباه التلاميذ واهتمامهم . كما أنه يحقق المقصود من أن يكون إدراك الوحدات متصلا بغرض[١] .

وطريقة البدء بالناحية البشرية وإن كانت لاتصلح لأن تعالج بها كل الدروس إلا أنها تكاد تكون الطريقة المثلى في تدريس الأقاليم والأقطار ذات المشاكل وبخاصة في أوربا. إذ هل من المناسب أن يبدأ درس عن المانيا أو عن بولندا أو عن اليونان بالكلام عن الموقع والسطح . . . . الخ ؟ إن ذلك الاستهلال السيء وحده كفيل بصرف التلاميذ عن الدرس ولا سيما إذا كان المدرس قد دأب على الاقتصار على هذه العناصر المملة وراح يكررها في كل درس . إن الأحوال الراهنة والمشاكل التي تشغل أذهان العالم والتي تطالعنا بها الصحف لا تحدث في فراغ وإنما أصلها على الأرض ولا مناص من ربط هذه المشاكل بموضوع الدرس .

كذلك من المفيد أن يكون تطبيق فكرة الجشتالت في الوحدة والعلاقات متمشياً مع الغرضية في علم النفس بمعنى أن يكون إدراك الوحدات متصلا بغرض ويرمى إلى غاية . ولا بد لكل إقليم من ظاهرة معينة تميزه أو مشكله بارزه تكتنفه . وتحديد الغرض يأتي في المقدمه . ومهما تنوعت الأغراض فمما لاشك فيه أن المشكلة السياسية أو الاجتماعية الماثله لأى دولة — وبخاصة في أوربا — هي القمة التي تنتهي إليها جغرافيتها . فالجغرافيا السياسية والاجتماعية هي غايه الجغرافيا كلها وتتوج مجموعة العلوم الجغرافية كما أنها أدنى فروعها إلى الحياه العملية . وليس من شك في أن إثارة المشكلة الراهنة للدولة وتحديد الغرض منذ البداية بأنه محاولة معرفة إلى أي حد تساعد دراسة الظروف الجغرافية المختلفة للاقليم على فهم مشكلة

---

(١) مثال ذلك درس عن تركيا يمكن أن نبدأ بذكر صادرات تركيا إلى مصر . ونجعل محور الدرس محاولة إرجاع هذه الصادرات إلى مناطق إنتاجها وبيان ظروف هذه المناطق من حيث السطح والمناخ والنبات . . . . وموانى التصدير . . . . الخ. مثال آخر درس عن الدانمرك يمكن أن نجعل المشكلة الرئيسية هي رقي مستوى معيشه الفلاح الدانمركي ونتطرق من ذلك إلى الانتاج الزراعي واستخدام الطرق العلميه والجمعيات التعاونيه ثم نبين ظروف هذا الانتاج الطبيعيه من حيث السطح والتربة والمناخ . . . . وهكذا . وفي هذه الطريقه لن تكون العوامل الجغرافيه منفصله بل يبدو الاهتمام واضحا بالعلاقات التي توجد بينها بحيث تتضح الوحدة .

الساعة أو المشاكل الأخرى التى تكتنفه — سيرفع حتما من قيمه المادة فى نظر التلاميذ ويشعرهم بأنها جديرة حقاً باهتمامهم وانتباههم .

ولكن هل يوفق المدرس إلى إرضاء طموح التلاميذ وإلى الاحتفاظ بهم فى هذا المستوى الرفيع وهو مقيد بتغطية البرنامج ؟ أو أنه سيحلق معهم حينا فى أفق السياسة الدولية ثم ينحدر بهم فجأه إلى الأرض بتضاريسها الحافة ؟ ! إن تذليل هذه الصعوبة رهن بتحضير المدرس وتفكيره فى الطريقة . وما ينبغى أن يثنيه البرنامج عن إثاره مثل هذه المشاكل وربطها ببقية عناصر الدرس لما فى ذلك من مزايا عديدة . وليس أقل هذه المزايا شأنا ضمان المدرس إقبال التلاميذ على الدرس وإرهافهم السمع ومايستتبع ذلك من حفظ لنظام الفصل وهدوئه ! ! وهل إذا كانت هذه هى الميزة الوحيدة أفلا يكون فى حد ذاتها سبباً كافياً يبرر الأخذ بهذه الطريقة ؟ ؛ .

وإذا نحن عالجنا الأقاليم كوحدات ينبغى أن نبين الطابع الذى يميز كل وحدة . فقد رأينا أن العوامل الجغرافية متصلة . وأن من مجموعها مضافاً إليها العلاقات التى توجد بينها تتكون وحدة الإقليم . ولكن أى نوع من الوحدة تترابط حولها العوامل ؟ . ينبغى أن نبين الترابط الذى يجمع أشتات هذه العناصر والذى يكون من الإقليم وحدة كالوحدة الفنية فى الرسم أو كالطراز الموحد فى البناء : هل هو طراز فرعونى أو رومانى أو إسلامى أو يرجع إلى عصر النهضة ؟ وأن نعطى لهذه الوحدات خصائص مميزة بحيث يتضح الحتم الجغرافى الموجه . معنى ذلك أنه ينبغى ألا تدرس الأقاليم المختلفة بطريقة نمطية واحدة . ولنوضح ذلك بمثال لإقلمين متباينين(١) : الأول السهل السيبيرى فالعامل الجغرافى البارز لهذا الإقليم هو المناخ وماترتب عليه من اختلاف فى النبات الطبيعى بين : تندرا وغابات واستبس ثم صحارى على الترتيب من الشمال إلى الجنوب . الثانى : الإقليم الذى اصطلح على تسميته بالشرق الأدنى والعامل الجغرافى الهام هو موقعه بين القارات الثلاث أو على الأخص موقعه بين الأقطار الصناعية فى غرب أوربا من ناحية وبين الإقليم الموسمى فى جنوب شرق آسيا المزدحم بالسكان والذى ينتج المواد الخام من ناحية أخرى . فمفتاح هذا الإقليم هو فى الموصلات وفى موقعة كمعبر بين إقليمين متباينين

(١) المثالان مأخوذان عن كتاب :
Fairgrieve : "Geography in the School" University of London press.

ومزدحمين . هذا بينما قد رأينا أن الحتم الجغرافى البارز فى سيبيريا هو النبات . فلو أننا درسنا هذين الاقليمين بطريقه واحده لكانت الفكرة عن الإقليمين أن ظروفهما متشابهة ، على الرغم من ذلك التباين الواضح . فينبغى حينئذ أن تعالج الأقاليم المختلفة بطرق مختلفة لإبراز الطابع الذى يميز كل إقليم بخصائصه المميزة له . كذلك يوحى مبدأ الجشتالت السالف الذكر بأنه من المفيد أن يعمل المدرس على أن يجمع العناصر حول محاور جديدة لتأتلف فى وحدات جديدة ، وأن يتخذ أسساً أخرى للتقسيم — وبخاصة فى مرحلة التطبيق أو فى دروس المراجعة — تختلف عن تقسيمات الكتاب . وتفسير ذلك أن الإقليم ليس بالتقسيم الوحيد فى الجغرافيا بل إن هو إلا واحد من احتمالات عديدة للتجميع . فإلى جانب الطريقه الإقليمية توجد طريقة « الجغرافيا العامة »(١) كما هو معروف . وحتى الإقليم قد يختلف فى أساس تجميعه وفى مشموله فقد يكون إقليما مناخياً أو نباتياً أو إقليما طبيعياً . وقد تكون وحدة الدراسة هى الأقسام السياسية أو قد تكون هذه الوحدة هى البيئات من زراعية أو صناعية أو بحرية . . . والكتب المدرسية المقررة قد عالجت الاقاليم المختلفه فى كل قارة بطريقه تكاد تكون واحده . وكلها يتخذ من « الوحدة السياسية » أو الدوله أساساً للدراسة الإقليمية .

وتطبيق مبدأ الجشتالت يقضى بعدم الإكتفاء بتقسيمات الكتـــاب لأن إبراز الحقائق الجغرافية الهامة وتأكيدها يتطلب النظر إلى الموضوع الواحد من زوايا مختلفة . ففى أوربا مثلا بدلا من أن تكون الوحدة هى الدولة كما فى الطريقة المعتادة ، نتخذ أساس التقسيم اقاليم كبيرة : كحوض البحر الأبيض أو السهل الأوربى الأعظم أو أحواض الأنهار الكبيرة ونتناول فى هذه الأقاليم نواحى الأنتاج والغلات أو المدن والمواصلات أو الموانى والصادرات . أو نتخذ فى المراجعه أساس التقسيم البيئات . من زراعية أو صناعية أو بحرية ونحدد موقعها ثم نسترجع مميزاتها كذلك فى استراليا ليس هنالك ما يبرر الاقتصار على الأقسام السياسية وجعلها أساساً للدراسة — كما يفعل ذلك الكتاب المقرر — لأن الأقسام السياسية فى استراليا إن هى إلا ولايات أقرب ما تكون إلى الأقسام الأدارية . وقد يكون هنالك ما يبرر اتخاذ الوحدات السياسية القومية فى أوربا أساساً للدراسة لأنها وحدات

(١) انظر « تدريس الجغرافية السياسية » للدكتور محمد عوض محمد بك ، تقرير مؤتمر تدريس المواد الاجتماعية (مطبوعات رابطة التربية الحديثة).

عريقة لها مقوماتها التاريخية والعنصرية مما يبرر فصلها كوحدات قائمة بذاتها . وليس الأمر كذلك فى استراليا . فيحسن أن نتخذ وحدة الدراسة الأقليمية فى هذه القارة بالذات الأقاليم الطبيعية بدلا من الأقسام السياسية .

بقى أن نشير إلى أهمية الاعتماد على إيجابية التلاميذ . لأننا نشكو فى الطريقة الإلقائية من أن العبء يقع كاملا على عاتق المدرس ، وأن التلاميذ فى موقف سلبى يستقبلون ما يلقى إليهم يستمعون إليه حينا وينصرفون عنه أحياناً ، وأن الدرس ينتهى بانتهاء إملاء الملخص ذى التاريخ . وليس الأمر كذلك فى مادة كالحساب مثلا حيث يشرح المدرس القاعدة ويتولى التلاميذ حل المسائل بأنفسهم فهم بذلك فى موقف إيجابى . . . . فماذا لو اننا أعتمدنا على نشاط التلميذ الذاتى ووضعناه فى موقف إيجابى وكلفناه بتطبيق الطريقة التى استخدمت فى دراسة بعض الأقاليم على أقاليم جديدة يشترط — كما سبق أن بينا — ألا تكون وحدات سياسـيه كتقسيمات الكتاب ! يلوح أن التطبيق العملى لهتين الفكرتين هو تكليف التلاميذ كتابة موضوعات عن أقاليم يقوم المدرس باختيارها وتحديدها ويتولى التلاميذ بأنفسهم البحث عنها بالاستعانه بالكتاب المقرر . مثال ذلك تكليف تلاميذ السنه الثالثه الكتابة عن السهل الأوربى الأعظم أو حوض نهر الألب أو أقليم أكرانيا من جميع النواحى الجغرافية .

وهذه بعض المحاولات لتطبيق مبدأ الجشتالت فى علم النفس على تدريس الجغرافيا الإقليمية . والحكمة فى الطريقة هى دائماً فى عدم التقيد بطريقة واحدة وإنما فى استخدام أكثر من طريقة وذلك بحسب طبيعة الدرس وفن المدرس .

أطفال المدرسة الابتدائية يضعون كتباً

المدرسة الابتدائية حقل خصب لإجراء التجارب ، لأن أطفالها مستعدون دائماً أن يحاولوا كل شىء جديد ، وهم يضفون على كل موضوع جديد من حماستهم ونشاطهم ماليس له مثيل فى أية ناحية من نواحى الحياه المدرسية . أولئك الأطفال يودون أن يكون لهم نصيب إيجابى فى التعلم ، وليس لنا أن ننتظر

منهم — نفسياً وجسمياً — أن يجلسوا إلى مقاعدهم الخشبية جلسة سلبية منتظرين أن تحشى أدمغتهم بأكبر قدر من المعلومات . إن الطفل إنما يستجيب للتربية إستجابة حقة حينما تصور جزءا من حياته العملية الطبيعية .

والحق أن الطفل — كما كتب « سكوت » — « يتأثر أكثر مما نظن بالآثار الخفية للأفكار ؛ وهو لا يهزأ مطلقاً بإنسان له شخصية قوية ، يهز نفسه العمل الطيب ويجذبه الجمال لأنه جميل ، ولا عجب فبين الأشياء المتشابهة فى طبيعتها روابط سحرية تجمعها » .

أن فى أطفال المدرسة الابتدائية شيئاً عنصرياً لا نستطيع أن نتجاهله عند تعليمهم فهم يشعرون برغبة فى اللعب بالماء ، وحفر الأرض ، والجرى على العشب وهم على وجه الخصوص يغرمون بكل شيء يتحرك آلة كان أو حيوانا .

ومن المبادىء المسلم بها أن المدرسة الأبتدائية هى المكان الذى ينبغى للطفل أن يتقن فيها العناصر الآلية للكتابة والقراءة والحساب ، غير أنه يجب علينا أن نتأكدمن أنها وسائل لغاية وليست غاية فى ذاتها. إن منهج المدرسة الأبتدائيةلا يصح أن يقسم إلى مواد متفرقة ، وإنما ينبغى أن ننظر إليه على أنه مجموعة مترابطة من الخبرات . ومما يزيد من قيمته أن نجعل أساسه ميول الطفل الطبيعية ، فمن ميلهم الشديد إلى عمل الأشياء مثلا تنبت مشروعات عديدة كالاشتراك فى وضع كتب فى موضوعات مختلفة ، أو تخطيط حديقة وزرعها ، أو إقامة مسرح صغير ، أو تأليف رواية تمثيلية ، أو عمل عرائس أو إنشاء دكان .

والطفل فى أى بيئة مدرسية طبيعية يسلك سلوكا إيجابيا فيكون حر الانتقال من مكان إلى آخر ، ويتمتع بفرص كثيرة لإشباع ميله الطبيعى إلى المعرفة . ومن أمثلة ذلك أنه قد يقضى وقتا فى الزرع بحديقة المدرسة ، فإذا به يجد نباته قد أصابته آفة من الآفات ، وعندئذ يسرع إلى حجرة الدراسة قاصدا مجموعة الكتب الخاصة بالعلوم الطبيعية وزراعة الحدائق ومنها يستطيع أن يعلم كل ما يريد عن الآفات الزراعية ووسائل الوقاية منها ، فإذا كانت هذه المعلومات بعيدة عن متناول الطفل استطاعت المدرسة أن تقترح عليه أن يكتب إلى وزارة الزراعة لتمده بما يريد .

وإنه لمن اليسير جداً أن تقنع المدرسة الابتدائية بالسير على الطرق القديمة التقليدية فتطالب الطفل بما لا يستطيع أن يقوم به من نواحى النشـــاط ،

مهملة تهيئة الفرص والمشروعات التى تتيح له أن يظهر ما يستطيع العلم به .

والمشروعات التى يتضمنها هذا المقال مشروعات نجحت ، أما المشروعات التى أخفقت فقد ضربت عنها صفحاً وأرى أن الإخفاق فيها يمكن أن يرجع إلى عدة عوامل ، فربما بدئت فى وقت غير ملائم وربما أسيء اختيار موضوعاتها أو طريقه السير فيها ، فلست ألوم الأطفال على أى حال . وقد اشترك فى هذه المشروعات فرقة من التلاميذ يتراوح عددهم بين الأربعين والخمسين وأعمارهم بين التاسعة والحادية عشرة . وكان ذلك فى مدرسة قديمة البناء (أنشئت عام ١٨٩٢) غير أن بها غرفاً كثيرة وعددا وافرا من الكتب وكان فى إستطاعتنا أن نشترى ما نحتاج إليه منها فى غير عناء .

وإلى القارئ مشروعاً مفصلا من تلك المشروعات :

كتاب عيد الميلاد :

قرب عيد الميلاد ، فكان ذلك دافعاً للأطفال إلى القيام بأوجه النشاط المعتادة فى تلك المناسبة كعمل البطاقات والنتائج والهدايا . ولقد وجدت فى هذه المناسبة فرصة أتحدث فيها للأطفال عن أمور كثيرة تتصل بعيد الميلاد ، كأصل الاحتفالات التى تقام فيه ، وأغانى الميلاد ، والخرافات المتصلة به ، وسانتا كلوز وجوارب عيد الميلاد ، والأشجار والهدايا ، والأطعمة الخاصة بذلك العيد ، وما يجرى فى البلاد الأخرى احتفالا به .

وأخذ الأطفال يبحثون فى المكتبة عن المراجع اللازمة للكتابة عن تلك الموضوعات ، فعثرو على قصص وأناشيد وتمثيليات ومقالات وصور وأغان وهدايا وألعاب ، وعندئذ أصبحوا على استعداد للانتفاع بتلك المادة الوافرة . وأنقسموا إلى مجموعات كل منها تتكون من اثنين أو ثلاثة ، ووجهت كل مجموعة جهدها إلى الكتابة عن ناحية من نواحى عيد الميلاد . وإلى جانت المعلومات التى حصل عليها الأطفال من الكتب عمدوا هم أنفسهم إلى كتابة قصص وأناشيد من عندهم وصنعوا لعباً مختلفة وأحضروا من منازلهم أشياء كثيرة تتعلق بعيدا الميلاد ، ووصفوا ماشاهدوه من معروضات المحال التجارية فى هذه المناسبة ، ووضح الموهوبون منهم ما كتبوه بالرسوم وتعلم الجميع أغانى عيد الميلاد .

وبعد ذلك أعرب الأطفال عن رغبتهم فى الإشتراك فى كتابة رواية عيد الميلاد

يقومون بتمثيلها ، فكان لهم ما أرادوا ، حتى إذا بدءوا تمثيل فصولها ، وعرض مناظرها لمسوا بأنفسهم مواطن الضعف فيها ، فصححوها ، وأعادوا كتابتها فى الصورة النهائية التى ظهرت فيها ، وخرج الأطفال من هذا النشاط بوضع كتاب عن عيد الميلاد قاموا فيه بكل شىء ، ولم يأسفوا إلا على أنهم لم يستطيعوا أن يطبعوا نسخة منه لكل طفل .

وعندما أراد الأطفال أن يضمنوا كتابهم الأغانى الشهيرة التى تنشد فى عيد الميلاد انتهزت هذه الفرصة وأفهمتهم معنى حق التأليف فكتبوا بأنفسهم إلى مؤلفى الأغانى يستأذنونهم فى ضمها إلى كتابهم . وكذلك فاجأتهم برواية ألفتها لهم ، فأضافوها إلى كتابهم ، وقاموا بتمثيلها ، وصنعوا لها ستائر زرقاء زينوا بها المسرح ورسموا عليها نجوماً صفراء ، وقامت مدرسة الموسيقى بتلحين ما وضعه الأطفال من أغان لعيد الميلاد ثم طبعت تلك الأغانى وأذيعت .

مناسبة أخرى للكتابة :

وبعد أن انقضت مناسبة عيد الميلاد ، تاق الأطفال إلى وضع كتاب آخر فاستقر رأيهم على انتحال شخصيتى طفلين توأمين فى سن العاشرة ، ولم يكن عسيرا على الأطفال أن يمثلوا حياة هذين التوأمين ، فكتبوا عن حياتهما اليومية ، وألفوا قصصاً عنهما ووصفوا نواحى نشاطهما ، ولا شك أن كثيرا من ذلك كله قد وقع فعلا لأفراد منهم ، ثم جمع ذلك كله ورتب وعمل له فهرس ، واختير له عنوان ثم أصبح كتابا من وضع الأطفال .

بعد ذلك أيقن الأطفال أنهم أصبحوا قادرين على وضع الكتب ونشرها ، ولم نلبث أن أتيحت لنا فرصة لوضع كتاب ثالث ، ذلك أننى لا حظت وأنا أوجه إليهم بعض الأسئلة العابرة أن كثيرين منهم يجهلون أشياء هامة عن بلادهم ، من ذلك قول أحدهم أن باريس تقع على نهر التميس وقول الآخر أن لندن عاصمة فرنسا ، فلم أجد بدا من أن أهيىء لهم فرصة تزيد معلوماتهم عن بلادهم ، فبدأنا مناقشة لعلها كانت حول الجنسيات المختلفة فى العالم ، وتلوت عليهم كلمات آينشتين الآتية وكنت أعددتها من قبل وهى « إن حياتى العامة والخاصة إنما تعتمد على جهود قوم آخرين بعضهم قضى نحبه ، وبعضهم لا يزال حياً ، وينبغى أن أوطن نفسى على أن أهب غيرى كما وهبنى غيرى وكما لايزالون يهبوننى » . وأدرك

الأطفال أنهم أيضاً مدينون للماضى ، وأصبح من السهل أن أقترح عليهم أن يبحثوا فى نواحى حياتهم عما ورثوه من أسلافهم الإنجليز ، واشتركنا فى وضع قائمة بالموضوعات التى يصح أن تبحث ، وكان بعضها أسهل منالا وأيسر فى الكتابة عنه من بعضها الآخر ، ولذلك أمكن أن يسند لكل طفل موضوع ، فالأطفال الأذكياء كلفوا البحث عن موضوعات خاصة وسئلوا أن يستنبطوا منها ما يمكنهم من المعلومات ، على حين كلف من دونهم ذكاء أن يبحثوا عن وقائع سهلة فى أثناء قراءتهم .

وقد رأينا أن نحدد الموضوعات التى ندرسها ، فكان منها تاريخ الجنس الإنجليزى ، واللغة والعادات الإنجليزية ، والمدارس الإنجليزية العامة ، ونظام النقد الإنجليزى ، وأشهر الكتاب الإنجليز ، والدراما الإنجليزية والكنيسة الإنجليزية والحياة فى القرية الإنجليزية ، ومشاهير النساء الإنجليزيات ، والخدمة الاجتماعية فى انجلترا ، والموسيقى والموسيقيون الإنجليز ، والأطعمة الانجليزية ، وصناعات إنجلترا ، والزراعة فى انجلترا ، والحدائق الإنجليزية ، والقانون الإنجليزى ، والشعراء الإنجليز ، والطيور والحشرات الإنجليزية وغير ذلك . واستلزمت الكتابة عن هذه الموضوعات نشاطا واسعاً إذ تعددت أنواع الكتب والمراجع كالأطالس والمراجع وكتب التاريخ ودوائر المعارف والسير والصحف والمجلات . وقد كانت طائفة من المراجع صعبة جداً على الأطفال ، لذلك كانوا يلجأون إلى فأبسطها لهم وفى معظم الأحيان أدلهم على مراجع أيسر وأبسط . على أننى بعد خبرتى الطويلة بهذا العمل مع الأطفال أوافق (سكوت) على قوله : « ليس هناك ضرر ، بل على العكس هناك فائدة من أطلاع الطفل على أفكار تعلو قليلا على فهمه لأن هذه الأفكار تثير فيه حب الأستطلاع وتشجعه على الكشف متى كانت غير مسرفة فى الصعوبة ومتى قدمت إليه فى فترات متباعده » .

ولقد كان من الطبيعى أن يحمل حب الأستطلاع الأطفال فى بعض الأحيان على الخروج عن حدود الوقت والموضوع ، غير أننى كنت أعيدهم فى رفق إلى حيث ينبغى أن يكونوا .

ولما تجمعت لدينا مادة الكتاب ، شعرنا بالحاجة إلى رسوم توضيحية ؛ فبدأنا نجمع منها ما نستطيع جمعه ، ووضعها الأطفال فى أغلفة كبيرة صنعوها بأيديهم ، وكتب أحدهم على كل غلاف عنوانه ، كالتاريخ والمنازل والطيور

والحشرات والناس والحيوان الخ واتصلنا ببعض المجلات فأهدتنا نسخاً عديدة .

وقد قسمنا الصور إلى مجموعات ، وأصبحت لدينا مادة وافرة لتوضيح كتابنا بها . وإنى لأذكر كيف طرب الأطفال عندما أحضر أحدهم نسخة من مجلة « أبناء لندن المصورة » لعام ١٩٠١ وكان بها مناظر تمثل جنازة الملكة فكتوريا فقد وجدوا فيها صورا حية للملابس ذلك العهد . وكثرت لدينا الأوراق والوثائق والمقالات والصور حتى أننا رأينا أن كتابا واحدا لا يتسع لهذه المادة كلها ، فقررنا إصدار ثلاثة كتب كبيرة الحجم وكنت أعجب كيف سيقوم الأطفال بتجليدها ، ولكنهم نجحوا أخيراً فى إصدار الكتب الثلاثة وتجليدها بغلاف أزرق جميل محلى بالصور ، وأطلقنا على مجموعة الكتب « هاهى ذى أنجلترا » وقام طفل موهوب بكتابة ذلك العنوان بخط جميل ، وأتخذنا من صورة أحدى الزهور الإنجليزية شعارا نضعه على كل كتاب نصدره . وكان لكل كتاب فهرس وقائمة مرتبة للمراجع ، وكم تنفسنا الصعداء عندما أتممنا هذا العمل ، وكم شعرنا بالزهو عند ما جاء فوق ما كنا نبغى .

دراسات فردية :

وبعد أن فرغنا من هذا العمل الجمعى ، رأيت أن أشجع كل طفل على أن يقوم وحده بوضع كتاب فى موضوع خاص ، وكان بعض هذه الموضوعات مستمدا من الكتب السابقة ، ومن أمثلة ذلك أن طفلا كان يقرأ فصلا عن غاز الاستصباح ، فرغب فى تقصى أصله . وكيفية الكشف عنه وبذلك هيئت له الفرصة ليقرأ كل ما يستطيع عن دلك الموضوع وأن يضع فيه كتيباً ، وقد كان مما فعله أن زار محلا لبيع التحف فى الحى الذى يسكن فيه ؛ وهناك رأى نماذج من المصابيح اليونانية والرومانية القديمة وعمل لها رسوماً مختلفة .

ولم يكن صعباً على كثيرين من الأطفال أن يختاروا موضوعاً أو أكثر للكتابة وقليلون منهم لجأوا إلى لما عجزوا عن أختيار موضوع مناسب ، فساعدتهم على اختيار موضوعات سهلة ، ومن أمثلة ذلك أن طفلا يملك عمه مزرعة ، فأختار أن يدرسها من نواحى كثيرة وأن يكتب عنها ، وكذلك أختار آخرون حديقة الحيوان والمدرسة ومحطة السكك الحديدية ، وتنوعت الموضوعات التى وقع عليها اختيار أغلبية الأطفال فكان منها العائلة المالكة ، واللآلئ ، ومعرفة الوقت فى العصور

المختلفة ، وأصل الفحم والبراكين واختراع الطائرة وغير ذلك وكان لدى الأطفال من المشروعات القديمة كثير من المراجع والصور والمجلات فساعدهم ذلك كله عند الكتابة على موضوعاتهم الجديدة ووجدوا فيه طرائف لم تكن لتخطر لهم على بال .

ومما فعلته حرصاً على الوقت من الضياع أننى كتبت لكل طفل عند بدء العمل عنوان كتاب أو كتابين يرجع إليهما ، ولاحظت أن الطفل سرعان ما يجد فى ذلك الكتاب أشارة إلى أكثر من مرجع واحد فى الموضوع نفسه ، كما أن بعض الأطفال جاءوا من منازلهم بمراجع أو مجلات عاونت غيرهم على المضى فى كتابة موضوعاتهم مما كان له أكبر الأثر فى تبادل الآراء والتعاون بين الزملاء .

وكثيرا ما كان يحدث أن أدل طفلا على كتاب فيصيح زميله قائلا : لقد رأيت ذلك الكتاب فى المكتبة ، ثم يسرع فيأتينا به . وحدث أن زارنا مفتش فاطلع على أعمال التلاميذ وسأل أحدهم عن احدى الشخصيات التى ورد ذكرها فى كتابه ، ففكر الطفل هنيهة ، ثم جرى مسرعاً ، وعاد بكتاب من حجرة الناظرة فاتحاً احدى صفحاته على ترجمة لتلك الشخصية ، فذكرنى ذلك بقول اللورد جورل : ليس الرجل المتعلم هو الذى يبقى كل المعلومات فى رأسه ، وإنما هو الرجل الذى يستطيع أن يعثر عليها فى مظانها .

وقد كنت أشجع الأطفال على البحث عما يريدون ، وقراءته ، وهضمه قبل أن يبدءوا الكتابة فيه ، فإذا كانت المادة التى عثروا عليها صعبة ناقشتهم فيها قبل أن يكتبوا أى شىء ، وكنت أقرأ مسوداتهم ، واكتفى بتصحيح الأخطاء التى أرى أنها لا تتفق مع أعمارهم ، ذلك أنه من الحماقة أن ننتظر من طفل فى العاشرة كتابة مقال فى لغة لا تشوبها شائبة ، والواجب أن نساعد الأطفال على أن يكونوا أطفالا لا على أن يكونوا راشدين ، وإن نساعدهم على إجتياز مراحل النمو اجتيازاً سليما مأمون العاقبة .

وعندما يشعر الطفل وأشعر معه أن الموضوع قد درس دراسة جيدة ، نبدأ وضع الكتاب ، فتقطع الأوراق فى الحجم المطلوب ، وتوضع الخطة العامة ثم يؤلف الكتاب . وكذلك تعين المواضع المناسبة لوضع الرسوم والصور التى تجمع بالتدريج فى أثناء الدارسة أو التى يرسمها الأطفال أنفسهم ، ويوضع تصميم لصورة الغلاف بحيث يناسب موضوع الكتاب ، ثم يقوم كل طفل بتجليد

نسخته الخاصة التي يستطيع أن يأخذها إلى منزله إذا أراد . ولقد سمعنا تعليقات كثيرة من الآباء الذين أعجبوا حقاً بكتب أبنائهم وكانوا فخورين بها وتمنوا أن يكتب أطفالهم كثيراً منها .

عن مجلة « العهد الجديد » الانكليزية

اختيار التدريس مهنة

لذكريات الطفولة التي تخلف في نفس الإنسان أثرا عميقا ، سواء عن طريق الشعور أو اللاشعور ، أهمية خاصة في اختيار التدريس مهنة . ولسنا نقصد طبعا أن نغفل الآثار والتطورات التي شكلت المراهق فيما بعد وحددت ميوله ؛ ولكن البحث النفسي العميق يدل على أن هذه الاعتبارات الأخيرة ليس لها المنزلة الأولى من حيث كونها الباعث الحقيقي للرغبة في مهنة بعينها . وما دمنا قد تعلمنا أن ننظر إلى ما وراء الظواهر الخارجية فعلينا أن نجتهد في دراسة كل حالة في ضوء الصورة الخلفية التي اكتنفت تطورها الشخصي .

فليس من الضروري أن تكون الفتاة المغرمة بالأطفال ، العطوفة عليهم صالحة لمهنة التدريس لمجرد ما فيها من حنان الأمومة . وليس ثمة شك في أن المدرسة التي فيها حنان الأمومة تستطيع أن تؤدي كثيرا من الأعمال للأطفال ، وتستطيع أن تمنحهم ذلك الحنو الذي يحتاجون إليه ، فإن العامل الوجداني جد ضروري لإحداث جو يمكن أن ينمو فيه الأطفال . وكثيرا ما تشعر المربية نفسها بارتياح لعملها يدوم مدة طويلة إذا كانت قد صادفت نجاحا في إعلاء ما فيها من أمومة مكبوتة ؛ غير أن هذا الوضع النفسي الملائم لا يدوم دائما . فالفتاة العانس كثيرا ما تلاقي في المهن النسوية البحتة صعوبات تظل أسبابها في كثير من الأحيان مجهولة . فاتصالها الدائم بالأطفال قد يثير فيها الرغبة في أن يكون لها طفل من نسلها . وكثيرا ما يحدث هذا لمدرسات رياض الأطفال ، ومربيات الأطفال ، بل لعله أكثر حدوثا بين الممرضات في مستشفيات الولادة .

ولقد ينشأ عما يصيب أمثال هؤلاء الفتيات من كبت أمومتهن أن يحسدن

أمهات الأطفال ، وأن يعبر ذلك الحسد عن نفسه بوقوفهن منهن موقف التزمت . فما أيسر أن يمتزج النقد المشروع لخطأ الأم فى معاملة طفلها ، أو السخط على إهمالها له أو « تدليعها » إياه بمرارة نفسية ترجع إلى ذلك الحسد . وإن الملاحظ الخبير ليدرك ألم الخيبة الذى يختفى فى أعماق أمثال هذا الشعور . فمهما أحبت المدرسة تلاميذها فإنهم لا يزالون أبناء غيرها ، ولقد يكون فى تذبذب موقفها منهم ، بالتطرف فى عطفها عليهم تارة وكثرة تبرمها بهم تارة أخرى، ما يدل على كبت لأنوثتها وحرمان لأمومتها .

إن الإسراف فى الحب فى موقف المربية ليس أمرا مرغوبا فيه كما قد يبدو لأول وهلة . كذلك لا يجوز أن نعتبر أولئك الذين يستسهلون التضحية وإنكار الذات صالحين لوظائف التدريس بدون قيد ولا شرط . فكثيرا ما يستر الإفراط فى صفات إيجابية ناحية سلبية . فإذا لم تقم للعواطف حدود تقف عندها سواء — كان ذلك ناشئا عن عدم ضبط النفس أم عن نقص فى الإدراك السيكولوجى — فلربما تكونت بين المعلمة وتلميذاتها أو تلاميذها صلة غير محمودة . فإذا كان الشعور المسيطر على المعلمة يعبر عن نفسه فى صورة حب عنيف للطفل يتبعه إهمال له أو بغض ، فإن ذلك قد يكون له أسوأ العواقب فى الطفل الذى سبق لها أن « دلعته » . ومثل هذه الذبذبة تعكر صفو الحياة فى مجتمع الأطفال ، كما يحدث ذلك أيضا عندما تحابى المدرسة أحد الأطفال و « تحبه كما لو كان ابنها » .

إن محاولة إشباع وجدان بالتعويض (أى باتخاذ بديل عن الشىء الذى كان من شأنه أن تشبعه أصلا) تكاد تكون مخفقة دائما . من أجل ذلك يجب أن ننتهى إلى هذه النتيجة ، وهى أن الميل الشديد للأمومة ليس أفضل الأسس التى تختار عليها مهنة التدريس .

وهناك اعتقاد سائد أن الفتيات اللائى يجدن سعادة فى ملاعبة الأطفال الصغار وبطريقة طفلية يصلحن صلاحية خاصة للتدريس فى رياض الأطفال . ومع اعترافنا بأنه لا شك فيما هنالك من الفائدة ، وخاصة للأطفال الصغار ، حينما تستطيع المعلمة أن تكون طفلا مع الأطفال ؛ ومع تسليمنا بأن قدرا محدودا من الطفلية لا يعد نقصا فى مدرسة رياض الأطفال ؛ لا يمكن أن نعتبر أن ذلك هو الأمر الفاصل فى اختيار مهنة التربية لمدرسة أو مربية . وربما كان فى ذلك ما يسهل عملية تقمص شخصية الأطفال ، وبذلك ينتج عنه مقدرة كبيرة على التكيف ،

ولكن ذلك لابد أن تقابله اعتبارات أخرى . فالعبث مع الأطفال باصطناع اتجاه لعوب معهم لا علاقة له بكونك أهلا لتعليمهم . وإن الميل إلى اعتبار الطفل شيئا يقوم مقام دمية لجدير بأن يعد علامة خطر . وفضلا على ذلك ، ينبغى لمن بيده التوجيه المهنى أن يستوثق من أن الرغبة فى اختيار مهنة التدريس لا تخفى فقرا لاشعوريا فى الشجاعة والثقة بالنفس ، وهى حالة تولد الرغبة فى تجنب « العمل الجدى » .

ولن يكتب النجاح نهائيا فى مهنة التدريس إلا لأولئك النفر الذين يواجهون الأطفال من أول الأمر مواجهة جدية ، وإن تكن فى نفس الوقت باشة . وفى أثناء التدريب المهنى ، سيستيقظ شوق الطلاب واهتمامهم بعلم النفس من عدة نواح ، غير أنه ينبغى أن نعد من المزايا أن يكون ذلك الاهتمام موجودا منذ البداءة . وهنا كذلك تكون ذكريات الطفولة فى كثير من الأحيان هى العامل الشعورى أو اللاشعورى ؛ فكل من الطفولة الشقية والطفولة السعيدة قد يوقظ فى المرء رغبة لجلب السرور لأطفال آخرين .

وطالما دهشت ، فى مدى عدد كبير من السنين قضيتها فى الملاحظة ، من أن الناس الذين لا يمكن أن يعدوا من ذوى المرح بطبيعتهم يزدهرون وينجحون عندما يتصلون بالأطفال ، وتسودهم البشاشة وهم معهم ، ويمكنهم أن يعدلوا فى هذه الناحية أولئك القوم الذين يميلون إلى اللعب مع الأطفال ممن سبق لنا وصفهم . بل لقد شاهدت من الأشخاص من هم من غير شك مصدر اكتئاب ، ومع ذلك تفتحت أساريرهم وعاد إليهم توازنهم عندما اختلطوا بالأطفال .

وعلينا أن نسأل ، عند هذه النقطة ، إلى أى حد ينبغى أن نتطلب الكمال فى الصحة العقلية ليكون شرطا أساسيا فى اختيار هذه المهنة . وكثيرا ما يشترط ذلك الشرط على الرغم من أنه يبدو أن ذوى الأمزجة العصبية يجنحون بصفة خاصة نحو مهنة التدريس . ونحن نعلم أن الحدود الفاصلة بين الصحة والمرض فى الميدان النفسى حدود متراوحة غير ثابتة ، وأن مرد الأمر إلى اختلاف الدرجات . وقد دلت الملاحظة على أن أنواعا خاصة من الأشخاص العصبيين يستطيعون فهم الأطفال لما فى هؤلاء العصبيين من ميل إلى تقمص شخصيات أخرى . فالفتاة العصبية قد تجعلها الصعوبات التى تعانيها قوية الملاحظة ، وقد توحى إليها برغبة قوية فى مساعدة الناس ، وقد تجعلها على استعداد لتقبل الأفكار والأهداف الجديدة ، كما تثير

فيها الرغبة فى بذل جهود كبيرة لتحقيقها . ولقد يتأتى لفتاة عصبية ذات حس مرهف وذكاء متوقد ما لا يتأتى لفتاة ذات عقل قوى ، من معرفة مصدر الصعوبات التى يعانيها الأطفال ؛ فهى أكثر إدراكا وأبلغ معرفة بوسائل تجنب المتاعب من المربية التى تكون أقوى منها عقلا ولكنها ليس لديها سوى الآراء النظرية . إن الشخص الطبيعى يواجه الطفل المرهف الإحساس وهو أقل فهما له ممن يعانى هو نفسه شيئا من الانحراف فالمعلمة الطبيعية كثيرا ما ترى نفسها مضطرة إلى مكافحة نفسها فى كرهها — كرها طالما يكون لاشعوريا — لطبيعة مخالفة لطبيعتها . من أجل ذلك نرى أننا قد نجد بين ذوى الأمزجة العصبية كثيرا من العناصر النافعة فى مهنة التعليم ؛ غير أنه ينبغى ألا تغيب عن أذهاننا تلك الصفات والأعراض التى ستجعل عملهم فى هذه المهنة شاقا عليهم ، كما قد تنزل ضررا بجماعة من الأطفال ؛ ومن بين هذه الصفات تقلب المزاج والمغالاة فى القلق ، والتشكك ، وطغيان التحمس والشعور بالإثم .

ولكن كيف السبيل إلى علاج هذه الحالة المزدوجة ، الناحية الإيجابية والناحية السلبية لموقف العصابيين ؟ ينبغى أن يكون التحليل النفسى فى متناول كل من سيكونون معلمين ، ولكنه لا فائدة فى اقتراح هذا ، إذ أنه لا يمكن الآن تنفيذه . غير أن العلاج بالتحليل النفسى يجب أن يجعل شرطا أساسيا . فى كل شخص عصبى يرغب فى مهنة التربية ؛ وعلى المشرفين على التوجيه المهنى أن يعنوا بهذه النقطة .

وثمة أمران يتصلان اتصالا وثيقا بما نحن بصدده . أولهما يخص قراءة التحليل النفسى ، وثانيهما يخص العلاج النفسى . أما عن الأول فينبغى أن يحذر المربى الناشىء بأن العلم الناقص فى ميدان التحليل النفسى قد يؤدى إلى تضليله وإلى إفساد عمله . وإنى ، وأنا تلميذة من تلاميذ فرويد ، لأحبذ كل التحبيذ معرفة المعلمين لعلم التحليل النفسى ، ولكن هذه المعرفة ينبغى أن يكون تحصيلها تحت إرشاد قدير . فى محاضرات ومناقشات . ولا يجوز السعى وراءها ، كما يحدث كثيرا ، بالقراءة المبعثرة التى لا تميز الخبيث من الطيب ، ولا تتمثل فى عقل قارئها علما مستبينا .

وأما عن الأمر الثانى ، فإننى أرى بعض الأخطار فيما هو سائد اليوم من الاهتمام بالعلاج النفسى ، وهو اهتمام نجده كثيرا فى نفر كانوا هم أنفسهم

أطفالا مشكلين . نعم إن من الخير أن نكون قد وقفنا على السبل التى يحيد بها شواذ الأطفال عن المسلك العادى ، وأن تكون الرعاية الواقية ميسورة لهم . ولكن العلاج النفسى ليس جزءا من عمل المعلم . فالتدريب على هذا العلاج مهما يكن الحاجة إليه فى نظر كثير من الفتيات اللائى يغلب أن يلجأن إلى احترافه بسبب تكوينهن العقلى — لا يجوز البدء فيه حتى تكون الفتاة قد زاولت العمل مع أطفال عاديين عدة سنوات ، فلا يتأتى لإنسان أن يدرك إدراكا حقيقيا جموح العقل ، ولا أن يحسن تقدير دراسته لعلم النفس فى هذا الفرع من العمل التربوى ، إلا عن طريق معرفته للطفل العادى السليم العقل . فالفتاة الحديثة العهد بمهنة التربية ، التى تعلمت قليلا من هذه الشئون ، كثيرا ما تغالى فى معلوماتها وقدرتها ؛ وتهجم بحماسة الشباب على المهمة المعقدة ، مهمة مساعدة الأطفال بواسطة العلاج النفسى . وفيما يلى مثل من عدد كبير من الحالات التى مرت على : كانت طالبة فى إحدى كليات المعلمات ، فى السادسة عشرة من عمرها ، قد تعلقت بهذا النوع من التربية أثناء تمرينها فى روضة أطفال للتلاميذ الأغبياء . وقد نتج عن ذلك أن قالت لى هذه الفتاة بلغة جادة : « بعد أن أجتاز الامتحان سأفضل أن يعهد إلى برعاية طفل شاذ ، على أن يكون ذلك فى أسرة تسمح لى بألا يشاركنى أحد فى معالجته » .

وكثيرا ما يكون اختيار مهنة التدريس على أساس أنها وسيلة لكسب التقدير فى الميدان الثقافى أو السياسى ، على وفق الميول الثائرة فى نفس الشخص . وفى هذه الحالة يكاد يكون أمرا لا مفر منه إن ذلك المربى سيتخذ من هذه الأغراض والأهداف التعليمية وسيلة لفرض قدر كبير من شخصيته على الأطفال ، كما أنه تحت ستار المثل العليا التى ينشدها سيطلق العنان لعواطفه .

ومن بين الراغبين فى مهنة التدريس من كانوا زعماء لزملائهم فى المدرسة وقادة لرفاقهم فى اللعب . وهؤلاء يدركون منذ وقت مبكر مباهج الزعامة ، ولعلهم من غير أن يعرفوا قد أصبحوا ثملين بنشوة القوة التى فى أيديهم . ونحن نعلم أن مثل هذا الابتهاج بالحكم ، واتخاذ المرء من حوله أتباعا له ، قد يوجد فيه ميلا إلى حب القسوة والتمتع بإخضاع غيره . وهنا تتبين لنا تلك الصلة القوية بين المزايا والمثالب التى فى طراز من الشخصيات عندما نختبرها لمعرفة صلاحيتها لمهنة من المهن .

وحسب النقط التى تكلمنا فيها هنا دليلا على أن التوجيه المهنى لا يجوز أن يكتفى بالبحث فى تلك النواحى من سلوك الشخص التى تتجلى بوضوح ولو أننا استطعنا أن ندرك من أول الأمر تلك الاتجاهات الخفية التى تتطور فتسبب إخفاق أصحابها ، لأمكننا أن نحول بعض الناس عن اختيار التعليم مهنة لهم ؛ كما كان يمكننا أن نصون آخرين عن الإخفاق بتزويدهم بالمعلومات المطلوبة فى حالاتهم . ومهمة التوجيه الصحيح هى أن نحاول تقوية البواعث الملائمة وإيقاظ الشجاعة فى الشباب لإقدارهم على حل مشكلاتهم المستقبلة . فينبغى أن يكون هدفنا هو أن نربى فى الشاب (أو الفتاة) قوة داخلية على ضبط النفس حتى لا يسمح لنفسه بأن تدفعه قوى لا يدركها .

ونحن لا نستطيع أن نأمل الوصول إلى أعماق التركيب العقلى لفرد من الأفراد من غير علم التحليل النفسى ، ولكن معرفة التجارب بين طبقات العقل اللاشعورية والشعورية تسهل على القائمين بالتوجيه المهنى الوقوف على الطراز الحقيقى للشخصية التى تكون فى أيديهم .

مترجمة عن « مجلة العهد الجديد » الإنكليزية

استعداد الطفل لتعلم القراءة

مظاهره ومقاييسه

للدكتور محمد قدرى لطفى
بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

الاستعداد للتعلم :

إن استعداد الطفل للتعلم عامل أساسى فى كل عملية تعليمية ، وكلما زاد إدراكنا مدى استعداده اتضحت لنا الأسس التى ينبغى أن نبنى عليها تعليمه فى كل مراحله . والواقع أن الأطفال يتباينون إلى حد كبير فيما يجدونه من عناية منزلية ، وما يكتسبونه من خبرات تثقيفية واجتماعية ، فلا غرابة إذا اختلفوا كثيراً فى سلوكهم عند دخول المجتمع المدرسى لأول مرة فى حياتهم ، فبعضهم يندمج فى حياة الروضة

ويألف المعلمات والأطفال ويستجيب لما يدور حوله من أوجه النشاط ، وبعضهم يبدى خجلا وجبنا فلا يشترك فى النشاط الجمعى إلا إذا دفع إلى ذلك دفعا بمختلف الوسائل ، وبعضهم يجمح فى سلوكه جموحاً ينم عن كثير من التدليل ، كما أن فريقاً منهم يكون ميالا إلى الشجار والمعاكسة كثير المتاعب مع لداته غير سعيد فى معاشرته إياهم ، ومنهم من يميل إلى الزعامة ولا يشعر بالسعادة إلا إذا رأس حلقة اللعب وسيطر على اللعبة ، وليس بعيداً أن يجمع الطفل بين أكثر من مظهر واحد من تلك المظاهر . وإلى جانب الاختلاف الشديد فى السلوك يختلف الأطفال أيضاً فى مظاهر النمو الجسمى ومداه وينشأ عن ذلك اختلافهم فى مدى الاستعداد للتعلم . والتربية التى تجعل من أهم مبادئها مراعاة تلك الفروق جميعاً تهيئ للأطفال أسباب الوقاية من صعوبات كثيرة ومشكلات معقدة ، كما أنها تستطيع أن تتناول بالعلاج أولئك الذين وقعوا فى تلك المشكلات تناولا يقوم على أساس من الفهم الصحيح لاستعداداتهم ومشكلاتهم .

استعداد الطفل لتعلم القراءة :

وقد استطاع علماء النفس والمربون تحليل عملية القراءة تحليلا دقيقاً دل على أنها عملية تنطوى على كثير من التعقيد ويحتاج الطفل فيها إلى أن يستجيب استجابات لفظية معينة لمؤثرات بصرية معينة ، ولا بد لذلك من أن تكتمل فيه تنظيمات نفسية وجسمية خاصة لاستقبال تلك المؤثرات بطريقة تحدث عنده الأثر الصحيح المرجو منها . فإذا لم يتم نمو تلك التنظيمات أو حال دون عملها حائل ، تعذر على الطفل أن يتعلم القراءة ، وبعبارة أخرى ، إذا لم يتم استعداد الطفل للقراءة لم يسهل عليه تعلمها ، ووجب أن نهيئ له فرصة الاستعداد لها . وتشبه عملية القراءة عند الطفل بعلمية النمو ، فهناك مثلا مرحلة المشى التى تسبقها استعدادات عضلية وعصبية خاصه تساعد الطفل على اجتيازها بنجاح ، وهناك أيضاً مرحلة النطق التى تتطلب استعدادات جسمية خاصة لا يتم الكلام بدونها ، وكذلك عملية القراءة لا بد لها من استعدادات سابقة ينبغى أن تكتمل للطفل قبل أن يبدأ تعلمها وإلا أخفق وتأثرت تبعا لذلك شخصيته بأكملها .

ونحن فى مصر نفترض أن جميع الأطفال يكونون على استعداد لتعلم القراءة عند بدء دخولهم الروضة أو المدرسة الأولية ، وأنهم جميعاً سيتقدمون فى تعلمها بسرعة

تكاد تكون واحدة . وقد كانت الحال كذلك فى كثير من الأمم الأخرى حتى قام علماؤها منذ أكثر من ربع قرن بسلسلة من الدراسات العلمية التى أثبتت خطأ هذا الرأى ، وأدت إلى إحداث تغييرات جوهرية فى تعليم القراءة نظرياً وعملياً ، وأثبتت أن الطفل الذى يصبح ميالا إلى تعلم القراءة فى أية سن إنما يفعل ذلك بسبب خبرات سابقة اكتسبها فى المنزل أو فى المدرسة ، كالاطلاع على صور جذابة فى كتب شائقة كانت تقدم إليه ، أو الاستماع إلى قصص كان يرويها له والداه أو معلموه من تلك الكتب ، أو مناقشة الطفل ما تحتويه بعض الكتب من القصص مع لداته ، كل ذلك يوسع أفكاره ، ويسهل عليه استعمالها فى مناسبات مختلفة ، ويقفه على مجموعة كبيرة من الألفاظ اللغوية ، ويكسبه عادات طيبة لازمة للتعبير الجيد . وبكل ذلك يستطيع الوالدان والمعلمون أن يثيروا ميول الأطفال إلى القراءة عن طريق ما يكسبونهم من خبرات وعادات ، وعلى عكس ذلك الآباء والمعلمون الذين يتركون أطفالهم دون أن يثيروا فيهم الميل إلى القراءة لأنهم لا يوجهونهم توجيهاً يجذبهم نحوها كما يجذبهم أى نوع آخر من أنواع النشاط .

نواحى النمو اللازمة للبدء فى تعلم القراءة :

وقد اتفقت الأبحاث التى أجريت فى أمريكا على أمور معينة ينبغى أن تكتمل للطفل قبل أن نبدأ تعليمه القراءة ، ونجملها فيما يأتى :

١ ــ الخبرة الواسعة بكثير من الأمور التى يميل إليها الأطفال عامة ، وذلك لأنها تساعده على فهم ما يقرؤه ، وتعاونه على التفسير الصحيح لمادة المطالعة .

٢ ــ القدرة على استعمال الأفكار فى سهولة ، لأن المطالعة نوع من التفكير ينبغى للطفل قبل البدء فيه أن تكون لديه القدرة على إدراك العلاقات وإيجاد الحل لصغير المشكلات .

٣ ــ القدرة على التحدث فى جمل تامة سهلة تيسر له الكلام فى حرية وانطلاق وتمكنه من توقع المعنى المراد من القطعة التى يقرؤها .

٤ ــ الثروة اللغوية التى يستعملها فى حديثه . وهذه على جانب عظيم من الأهمية لأنها تجنب الأطفال الصعوبات الناشئة عن الجهل بمعانى المفردات التى تتكون منها قطعة المطالعة .

٥ ــ السلامة فى النطق ، لأنها تقيه فى المستقبل عيوباً كثيرة من عيوب القراءة ،

وتغنيه عن علاج قد تطول مدته وتتعدد وسائله .

٦ — الدقة فى التمييز البصرى والسمعى ، لأن قدرة الطفل على ملاحظة أوجه التشابه والخلاف بين أشكال الكلمات والحروف ، والتمييز بين الأصوات المختلفة لها ، من الأدلة القوية على استعداده لتعلم القراءة .

٧ — الميل الواضح إلى تعلم القراءة ، لأن ذلك ينطوى على دوافع داخلية تمكنه من التغلب على الصعوبات التى تعترض المبتدئين . ويثار هذا الميل عن طريق الخبرات المختلفة التى يتحقق الطفل معها من أن القراءة وسيلة فعالة إلى تسليته من جهة وإشباع رغباته من جهة أخرى .

ويضيف بعض المشتغلين بتعلم القراءة أموراً أخرى يرون ضرورة توافرها فى الطفل قبل أن يتعلم المطالعة كالاستقرار العاطفى ، والتكيف لحياة المدرسة ، واتساع مدى الذاكرة .

كيف يعد الطفل لتعلم القراءة :

ولتهيئة الفرص التى تتيح للطفل استكمال نواحى النمو السالفة ، ينبغى أن يعد له فى السنة الأولى منهج محكم يعده للتعلم بوجه عام ولتعلم القراءة بوجه خاص. وفيما يلى أمثلة لأوجه النشاط التى يجب أن يشتمل عليها منهج العام الأول من روضة الأطفال.

أولا — لإمداد الطفل بخبرات واسعة تتصل بأمور يميل إليها الأطفال عامة فى الخامسة ، ينبغى أن يشتمل المنهج على أوجه متعددة من النشاط كالرحلات والألعاب والقصص والصور والأشعار والأغانى والصور المتحركة والمحادثات وإذاعات الراديو والتمثيل والآداب الاجتماعية والخبرات العملية الواقعية .

ثانياً — ولتدريب الطفل على استعمال الجمل التامة السهلة يمكن أن يشتمل المنهج على تمثيل بعض القصص ، والقيام بألعاب تتضمن التحدث بجمل قصيرة ، والاشتراك فى عمل الخطط المختلفة لأوجه النشاط فى الفصل وخارجه ، وحفظ الأشعار والأغانى ، وتمثيل محادثات بلعبة التلفون أو بلعبة الراديو ، واشتراك الأطفال فى لعبة السينما الناطقة ، وقيامهم برواية قصة من القصص أو حكاية خبرة من الخبرات ، وتعويدهم استعمال عبارات المجاملة والآداب الاجتماعية .

ثالثاً — ولإثارة ميول الأطفال نحو القراءة يستطيعون أن يقوموا بعمل كراسات ملونة يلصقون على صفحاتها صوراً ورسوماً لأشياء سمعوا عنها أو رووها أو شاهدوها ،

وأن يصنعوا لافتات تعلق فى الفصل فى أوقات مناسبة كتبت عليها عبارات مثل « اليوم عيد ميلاد عادل » أو « كل عام وأنتم بخير » إلى غير ذلك ، وأن يعلقوا على الحائط صوراً تحت كل منها حكاية قصيرة أو أشعار سهلة تقع عليها أعينهم من حين لآخر ويحفظونها عن ظهر قلب ، وتستطيع المعلمة أن تدعو أطفالا من فرقة أخرى ليقرءوا لأطفالها حكاية شائقة أو يروون لهم بعض خبراتهم العملية ، وأن تهيئ لهم فرصا كثيرة يذهبون فيها إلى المكتبة فيقلبون صفحات الكتب ويطلعون على ما فيها من رسوم وصور .

رابعاً — ولتوسيع مدى الذاكرة يكلف الطفل إعادة قصة سمعها فى المنزل أو فى الروضة ، وتعرض المعلمة شرائط سينمائية لحكايات يعرفها الأطفال ليستعيدوا حوادثها ، وتطالبهم بذكر حوادث قصة من القصص مرتبة ترتيباً زمنياً أو تكلفهم لصق صور قصة وفق ترتيب حدوثها ، أو تسألهم ذكر ما اتبعوه من خطوات فى أى عمل قاموا به فى الفصل أو فى فناء المدرسة .

متى يبدأ الطفل تعلم القراءة :

مما سبق يتضح أن نجاح الطفل فى تعلم القراءة مرتبط باستعداده له . لذلك أجريت أبحاث كثيرة واسعة النطاق ، استمرت سنين طويلة لمعرفة أنسب عمر عقلى أو زمنى يبدأ عنده الطفل تعلم القراءة . وخلاصة هذه الأبحاث أن الطفل ينبغى ألا يقل حينئذ عن السنة السادسة من عمره ؛ غير أن تلك الأبحاث أثبتت أيضاً أن بلوغ الطفل ذلك العمر الزمنى وحده ليس دليلا قاطعاً على استعداده لتعلم القراءة ، لأن الأطفال وهم فى عمر زمنى واحد يختلفون اختلافاً شديداً فى مدى استعدادهم لتعلمها وقدرتهم على النجاح فيها ، وأثبتت الأبحاث أن العمر العقلى هو العامل الذى يدل بدقة على مدى ذلك الاستعداد ، فلابد للطفل من أن يكون عمره العقلى ست سنوات على الأقل ؛ فإذا تعداه بستة أشهر أخرى كان نجاحه فى تعلم القراءة أقرب إلى التأكيد . وهكذا أجمعت كل الأبحاث على أن السنة السادسة من العمر ليست هى الأوان الذى ينبغى لكل طفل من غير تمييز أن يبدأ عنده تعلم القراءة .

بم يقاس استعداد الطفل للقراءة :

وقد اقتضى قياس العمر العقلى للطفل اعداد اختبارات خاصة مقننة سميت « اختبارات الاستعداد للقراءة » ، وليست هذه الاختبارات مقياسا لمدى النجاح

المحتمل فى تعلم القراءة فحسب ، بل إن بعضها من شأنه أن يدل على ناحية القراءة التى سيظهر فيها الطفل أكبر قسط من النجاح . وعلى أساس النتائج التى تعطيها تلك الاختبارات يمكن تقسيم الأطفال بحيث يهيأ لكل فريق نوع التعليم الذى يضمن له أوفر نجاح فى تعلم القراءة . ولما كان النضج العقلى وسرعته هما أهم مؤثرين فى استعداد الطفل لتعلم القراءة فقد أصبح لاختبارات الذكاء أهمية خاصة فى سن الخامسة والسادسة ، ووجد أنه من المستحسن أن يعطى الطفل اختبارى ذكاء أحدهما فردى فى سن الخامسة والآخر جمعى فى سن السادسة أو قبيل بلوغها. ولا يكتفى فى الحكم على استعداد الطفل بنتائجهما ، وإنما يؤخذ إلى جانبها بحكم المعلمة على ما يبديه الطفل من نواحى النشاط المختلفة ، ومدى توافر عناصر النمو التى أسلفنا ذكرها فيه. بهذه الوسائل يمكن أن نقلل إلى حد كبير من عدد الأطفال الذين يخفقون فى تعلم القراءة لأنهم مفتقرون إلى وسائل الاستعداد لها .

يقظة العقل تحت تأثير الاهتمام

مثال لتعليم طفل ضعيف العقل تعليما فردياً قائماً على أساس الاهتمام

كان أندريه فى التاسعة من عمره سنة ١٩٣٤ حين وصل إلى مدرسة الهواء الطلق بسان « كلو » وكانت إحدى الجمعيات الخيرية قد عهدت به وهو بعد رضيع إلى أبوين ريفيين تبنياه . وقد انتابته بعض أمراض الطفولة فساءت صحته . ولأسباب صحية وضع فى مؤسسة للوقاية ملحق بها مدرسة فى الهواء الطلق .

وفى اكتوبر سنة ١٩٣٤ ، دخل الفرقة الأخيرة من القسم المتوسط ، لكنه لم يستطع متابعة دروس هذه الفرقة ، ، فأعيد بعد عطلة عيد الميلاد ، إلى الفرقة السابقة لها ؛ مع نحو ثلاثين تلميذا فى سن دون التاسعة . وقد ظل فى هذا الفصل عامين ، تاركا زملاءه الأقل منه سنا يسبقونه ، دون أن يبدى اهتماما بأى عمل دراسى . وقد تخلف عن المدرسة عدة شهور بسبب نزلة شعبية حادة ، فزادت حالته الدراسية سوءا على سوء .

وفى سنة ١٩٣٧ أنشئ بمدرسة الهواء الطلق فصل للتقوية عهد به إلى مدرسة

متخصصة فى تعليم المتأخرين . وقد وجه أندرية إلى هذا الفصل وظهر من اختبارات بينيه وسيمون أنه متأخر عقليا ٥ سنوات عندما كان فى الثانية عشرة من عمره الزمنى وهذا يدل على أنه شديد الضعف عقليا حتى يكاد يكون أبلها .

ويبدو لنا أنه لم يتقدم إطلاقا من الناحية المدرسية فى مدى الثلاثة الشهور التالية ، بل لعله تأخر . فبعد مرضه ، عاقت تقدمه فى الكتابة اضطرابات حركية . وفى قسم التقوية كان يخجله أن يوجد بين زملاء أصغر منه سنا ، فيظل الأسابيع برما ، محتميا خلف صمته العنيد ، يرفض أدوات منتسورى وألعاب ديكرولى إذ يعدها ملهاة لصغار الأطفال . وأندرية لا يحسن الغناء ومع ذلك يأبى أن يشترك فى الغناء الجماعى لوجود تلميذات بالفصل . لكل هذا لم يستفد أندرية من هذه الدراسة الخاصة . وفى أثناء العام الدراسى ، هرب عدة مرات .

والمدرسة مشيدة على أراضى المؤسسة ، ويسمح لكبار التلاميذ بالمشاركة فى بعض الأعمال الزراعية فى أوقات فراغهم . فكان أندرية ، وقد نشأ بالريف ، يقضى أوقات فراغه فى حظائر الماشية والدواجن . ومال إلى ذلك حتى صار يرى هذه الأوقات غاية فى القصر . فكم غادر الفصل بدعوى الذهاب إلى دورة المياه ليهرب إلى الحظائر ويختفى إلى أن تحين ساعة الطعام . وقد وقعت عليه لهربه عقوبات شديدة بلا طائل . فما كان العمل المدرسى يثير فى الطفل أى اهتمام ، بل كان يؤثر عليه عمل الفلاح الصغير .

وقد استلزم بناء أحد المخازن هدم حظيرة الدواجن ، ولم يكن ميسورا بناء حظيرة جديدة فورا ، فقدر للعدد الأكبر من الدواجن أن يذبح . وقد تمكن أندرية من إنقاذ دجاجة عجوز أخفاها فى صندوق من الخشب ، فلما اكتشف الأمر فيما بعد ؛ طالب أندرية بالدجاجة باعتبارها ملكا له ، فأقرت المدرسة طلبته فى نظير ما قدم من خدمات بسيطة فى المزرعة . وبعد العطلة ، تقرر أن يسمح له بالعمل مع خادم الزراعة بشرط أن يذهب إلى الفصل ساعتين كل صباح ، كما كان مفهوما ضمنا أن يعفى من النزهة التى كان يراها سخيفة ومن النشاط الجماعى الذى كان يضايقه . ولما أعيد بناء حظيرة الدواجن ، عهد إليه فيها بأعمال بسيطة ، وترتب على وجوده باستمرار فى المبانى الملحقة بالمدرسة أن صار له فيها عمل شبه رسمى . وهكذا أتيح له أن يلم بتربية الدواجن ، فهو يقدم لها الطعام فى الصباح وفى المساء ، ويلاحظ وضع البيض ، ويحمل نتاج الدجاج من البيض إلى المطبخ يوميا .

وحدث صدفة أن أتاح له عقد الجمعية العمومية للجمعية التعاونية بالمدرسة فرصة عرفت فيها نتائج عمله . فقد تقدم يسلم أمين الصندوق ثمن البيض من نتاج الدجاجة التى احتفظ بها ، فكانت مفاجأة ؛ إذ جاوزت حصيلة وحده كل ما قدمته جماعة فلاحة البساتين مجتمعة ، أو جماعة النحل . فقرر الحاضرون شكره ، ووافقوا على شراء دجاجة تكون ملكا لجماعة التعاون ، يعهد بها إلى أندرية .

والآن وقد لقب أندرية رسميا بمربى الدواجن لجمعية التعاون ، أصبح وهو فى الثالثة عشر شخصية مرموقة فى الجماعة المدرسية ، شأنه شأن الرئيس أو السكرتيرة ، وهما من تلاميذ « الفرقة العليا » ، ومع ذلك كان يحس إحساسا مبهما بنقص واضح فى نفسه .

وقد حدث تطور جوهرى إبان العام الدراسى ١٩٣٨ — ١٩٣٩ إذ أصبح عضوا بهيئة « المكتب » ، فألم بما يعمل الكبار . وقد ظل أندرية فى قسم التقوية ، لكن حياة مدرسية جديدة تكشفت له .

وفى وقت ظهرت بواكير التغيرات فى مادة الحساب . فبعد أن ظل بالمدرسة ثلاث سنوات ، لم يجاوز فيها مستوى السنة التحضيرية ، إذ كان يجد صعوبة فى عمليات الجمع والطرح البسيطة ، ولا يكاد يحفظ من جدول الضرب جدول الأعداد مضروبة فى ٢ ، وقد اظهر عجزا تاما عن إدراك فكرة القسمة ، إذا به منذ أسابيع يحمل إلى المطبخ يوميا نتاج الدجاج من البيض . وكانت الطباخة لا تقبل سوى عدد صحيح من « الدست » تيسيرا للحساب . فكان أندرية يحمل إليها يوميا دستتين أو ثلاثا ، محتفظا بالزائد لليوم التالى . وكان يقوم بهذا الخصم فى أول الأمر بطريق التجربة . وإذ أصبحت دستة البيض هى الوحدة فى حسابه ، صار أساس نظامه الحسابى هو العدد ١٢ . فيجمع ٦ دست و٨ بيضات على ٤ دست و ٤ بيضات . ويقدر بالدقة ثمن محصوله اليومى بسعر الدستة ٣ فرنكات (ياللنصبر الذهبى !) ، وأصبح الضرب فى ٠٫٥٠ والقسمة عليها أمرا ميسورا ما دام الهدف هو حساب ثمن البيض . وكانت العمليات المتصلة بعملية المعتاد تعطى نتائج طيبة . لكن الصعوبات تظل على حالها إذا أريد الانتقال إلى عمليات مجردة . ومع ذلك أظهر أندرية تقدما ملحوظا فى عمليات الحساب المتعلقة بالشراء والبيع فى الجمعية التعاونية .

أما فيما يتعلق بالقراءة ، فإن الازدهار لم يتم الا بعد مجهود طويل مضن فى

التعبير عن أمور متصلة بنشاطه اليدوى . فقد كان يطلب من أندرية أن يقص على زملائه ما عمل فى حظيرة الدجاج . وما كان بمقدوره أن يكتب ذلك دون مساعدة من مدرسته التى كانت تعاونه حتى فى التعبير الشفوى بيد أنه كان يجد وحده الأفكار والملاحظات الدقيقة والتفاصيل التصويرية والواقعية ، كاسم الدجاجة ، والدجاجة الخائفة من كتكوتها الصغير ، والكتكوت « الأعجف » عند خروجه من البيضة . وكان تلاميذ قسم التقوية وقسم الأطفال يفيدون من قصص أندرية فى تأليف نصوص تطبع وتستخدم فى دروس المطالعة لتلاميذ القسم جميعا .

وكان قد خيل لنا أن أندرية بلغ غاية جهده فى القراءة منذ سنتين ، إذ وقف عند قراءة المقاطع بصعوبة . وبعد فشل متكرر ، عدنا إلى التعبير المباشر ، وإلى قراءة النص المؤلف بمساعدة زملائه . لكن هذا لم يعد يكفى ، فإن أندرية أصبح يطلب كتب المطالعة ليبحث فيها عن نصوص متعلقة بتربية الدواجن .

وكان تلاميذ الفرق العالية يقومون بتأليف كتيبات خاصة عن الحيوانات ، فأخذ أندرية يحذو حذوهم ، وطلب إلى مدرسته كراسة يكتب فيها بطريقته قصة دجاجاته . ثم حاول فيما بعد كتابة تأليف كتيب عن الأرانب .

وكان ينقل فى غير حذق نصوصا من كتب العلوم ، ويرسم هياكل عظمية للطيور والقوارض ، ويزين صفحات كاملة بالبيض ، ويلصق صورا مقطوعة من المجلات الزراعية والصحف الإقليمية ، ويستعير كتبا من القسم الزراعى ، ويطلب إلى مكتب الجمعية التعاونية الاشتراك فى مجلة من مجلات تربية الدواجن ، ويجمع كافة المنشورات والإعلانات والمجلات التى تحوى صورا ذات علاقة بالدواجن . وفى الوقت عينه يشترك فى تجميل لوحة خاصة عن « الدجاجة » و « الأرانب » .

وبمثل هذه الأعمال الفردية ، كالكراسات الخاصة واللوحات الحائطية ، أمكن قياس نموه الفكرى . ولا شك أن تقدمه كان بطيئا من الناحية المدرسية ، فلا يزال خطه رديئا ، مدببا ، متسما بطابع التعثر الحركى وهو طابع يقل تدريجيا ولكنه لا يمكن أن يزول نهائيا بوسائل تربوية بحته . ومع ذلك فإن الطفل لم يعد يرفض كل عمل مدرسى ، كما كان يفعل من قبل ، بل أصبحنا نحس لديه رغبة قوية واضحة فى الكتابة وطبيعى أن المنقول فى كراسته كان يربو على المبتكر ، ولكن شخصيته أخذت تزدهر . فطفل سنة ١٩٣٦ البرم ، الكثير الهرب ، الذى كان يختبئ حتى لا يحضر إلى الفصل صار الآن أهم شخصية فى قسم التقوية . وهو يقوم بأعمال

خارج الفصل ، لكننا نعتمد عليه ليبعث الحياة فى دروس الملاحظة ، فهو الذى يقودنا إلى حظيرة الدواجن لنرى الدجاجة « بلانشت » ، وهو الذى يحمل الكتكوت الذى يوضع فى الميزان كل صباح ، وفى مكتب جمعية التعاون هو الذى يناقش « الكبار » ، . لقد أصبح أندرية يشعر أنه فى استطاعته أن « يعمل شيئا » .

وقد تولد اهتمام الطفل بالدجاج والأرانب فى ظروف مستقلة عن الحياة المدرسية لكن المدرسة استخدمت هذه الظروف لتقيم تعليمها على هذا الاهتمام . وقد جاوزت نتائج هذه التجربة حد المعلومات إلى الميدان السيكلوجى ، إذ أدت إلى ازدهار شخصية تلميذنا وتقويتها .

وفى سبتمبر سنة ١٩٣٩ ، ازدحمت فصول المدرسة بمجئ ٣٠ تلميذا من الألزاس ، وكان علينا أن ندبر لهم أماكن ، فرددنا التلاميذ الذين جاوزوا سن الدراسة إلى ذويهم . ولما كان أندرية قد جاوز الرابعة عشر ، فإنه لم يعد تلميذا ، لكنه ظل فى المنشأة بصفته « مساعدا » فإن تربية الدواجن لم تصبح مجرد وسيلة لإزجاء وقت الفراغ ، بل غدت حاجة ماسة ، ولما كان أندرية يساعد الخادم الزراعى ، فقد استبقى دون أجر فى بادىء الأمر ، ثم ما لبث أن تقرر له أجر بسيط . وقد طلبه متبنوه سنة ١٩٤٢ ، ليعهدوا إليه بمزرعتهم الصغيرة ، فغادرنا أندرية ليشتغل بالزراعة ، حيث يستطيع أن يكسب عيشه — عيشا بسيطا دون ريب ، ولكنه فيما نأمل خال من القلقلة والاضطراب .

عن مجلة «المعلومات التربويه» الفرنسية

تداعى المعانى فى خدمة معلم اللغة

للأستاذ عبد الرءوف مخلوف

إقدار التلميذ على التعبير عن أفكاره ، والإبانة عما يجول فى نفسه هدف من أهداف معلم اللغة . ومن وسائله فى تحقيق ذلك ما يسمى بدروس التعبير شفهيا كان أم تحريريًّا . وفى كلا النوعين يقترح المعلم عادة على تلاميذه موضوعاً يكتبون فيه ، أو يتحدثون عنه .

ولئن كان علماء التربية قد اشترطوا فى مادة المطالعة شروطا تجب مراعاتها ، كأن تكون ملائمة لمراحل النمو ، فإن مراعاة شروط خاصة فيما يطلب من التلميذ أن يكتب فيه أو يتحدث عنه أولى بالاعتبار .

وكثيراً ما كنت أقترح على تلاميذى موضوعات للتعبير ثم لا أحظى منهم إلا بالتافه الذى لاغناء فيه ، مع أنى كنت أعتقد أنى بذلت فى اختيار الموضوع جهدا ؛ وكنت أحسبنى موفقاً . ولكن سرعان ما تكشف التجربة عن الفشل . فمثلا دخلت يوما على تلاميذ الفرقة الرابعة الابتدائية وكنت أعددت الموضوع الآتى : (حاجة الدولة إلى التاجر والزارع ، والكناس والخباز ؛ كحاجتها إلى الطبيب والمدرس ، والمحامى والمهندس ؛ ولكى يكون المرء مواطناً يشارك فى بناء الدولة ، يجب عليه أن يحدد لنفسه طريقاً يسلكه ، فأى الطرق تختار لتسد حاجة من من حاجات وطنك ؟ وكيف ترى ذلك الطريق محققاً لهدفك ؟) وكنت أحسب أن ستنطلق ألسنتهم فى التحدث عن الموضوع .

ولكن ما كان أعظم دهشتى حين وجموا ، والذين جمعوا شجاعتهم وتكلموا لم يزيدوا على أن فاهوا بعبارات تافهة ، غير ذات غناء .

ولكنى اعتذرت عن عجزهم بأن واحدا منهم لم يجرب الحياة ، ولم يعرف خدمة الدولة وليس فى السن التى تجعله يقدر عمل الفرد ، وقيمته فى بناء الأمة . وهكذا كل مالا يستجيب له التلاميذ ، تكون علته الأولى أنه ليس من خبراتهم ولا تجاربهم ولا هو مما يستهويهم .

وإنه لمضيعة لتلاميذنا أن نكلفهم الكتابة أو الحديث عما ليس من معلوماتهم أو تجاربهم ، وأكثر من ذلك مضيعة وعبثاً أن نكلفهم هذا النوع ثم نمدهم بما نسميه «عناصر الموضوع» أو« الجمل المختارة » إذ أن إنتاجهم حينذاك يبدو كالثوب المرقع بألوان شتى لا تناسب بينها .

لهذا عمدت بعض المدارس إلى اتخاذ ما سموه « ساعة الأخبار » مادة للتعبير ، تطلق فيها الحرية للتلميذ فيتحدث عن تجربة مارسها ، أو قصة قرأها أو سمعها ، أو حادثة رآها ، وكثير من التلاميذ يستجيب لهذا النوع من التعبير . وإن كان بعضهم يعتذر بأن ليس لديه ما يستحق أن يتحدث عنه أو يكتب فيه . وقد يكون مرد ذلك عدم التخديد لما هو مطلوب .

وفى ليلة من الليالى كنت أقرأ فى كتاب علم النفس الجنائى . للأستاذ محمد بك

فتحى فلما وصلت إلى موضوع تداعى المعانى ، ووصلت من هذا الموضوع إلى قوله فى ص ٢٨٠. « ومن قبيل التداعى المعنوى الخيال الشعرى والتأليف ، فإنه كثيرا ما يثير معنى يمر بالذهن فى موضوع ما معنى مماثلا له فى موضوع آخر ، وإن ملكة التأليف لم تخرج عن كونها كفاية أو طاقة عقلية ترمى إلى استخدام معان قديمة مشتتة ، وصوغها فى قالب جديد يكسبها رونقاً . . . »

لما وصلت إلى هذا فكرت فى أن أستغل هذا اللون من النشاط العقلى فى دروس التعبير وقمت بتجريبه فى السنة الثانية الابتدائية ، وجعلت المثير لفظاً ألقيه على أسماع التلاميذ ، وأطلب إلى كل منهم أن يقوم فيتحدث عما أثاره اللفظ فى نفسه من فكرة أو قصة ، وكان سرورى عظيما حين رأيت من التلاميذ استجابة طيبة ، وفكرا شتى فيها فوق الطرافة والتنوع انطلاق فى الحديث .

ومن أمثلة ذلك أن كلمة « أحمر » ذكرت واحدا من التلاميذ بأن الديك الرومى الذى فى بيتهم ينقض على أخته الصغيرة كلما لبست فستانها الأحمر : بينما تحدث آخر عن مصرع خروف تحت عجلات الترام ، وعن منظر الدم الأحمر على الأرض غزيرا . وأثارت كلمة « مكار » عند تلميذ قصة طريفة عن الثعلب كان قد قرأها فى كراسة مبادئ العلوم ، على حين ذكرت زميلا بحيلة قام بها مع بائع متجول كان هو بطلها .

وهكذا كانت الكلمة الواحدة تثير معانى مختلفة لا قرابة بينها عند التلاميذ . وقمت بالتجربة نفسها فى السنة الرابعة فكانت ناجحة إلى حد كبير .

وتعليل استجابة التلاميذ لهذا اللون فى رأيى ، أن الواحد منهم حينما يصدر إنما يصدر عن تجربته وإحساسه الخاص ، وخبرته التى حصلها بنفسه ، فليس مفروضاً عليه شىء من الخارج ، ولا هو ملزم بانتحاء ناحية خاصة ، ولذا فحديثه حينذاك حديث ذاتى هو مصدره ومنبعه .

على أن اختيار اللفظ المثير يحتاج إلى حذق ومهارة ، فنراعى فيه ظروف التلاميذ ومعلوماتهم ، وبيئتهم ، ومراحل نموهم ، ومعجمهم اللغوى ، فكلمة قصة ومكر وشجاعة تغاير كلمة وزير ودولة ومؤتمر ، إذ لكل مثيراتها التى يتوقع أن تثيرها . وإلى المدرس يرجع حسن الاختيار .

وإنى لأرجو أن يكون فى هذه الطريقة ما ييسر على كل من المدرس والتلميذ مهمته . كما أرجو أن يجربها المعلمون ويبدوا رأيهم فيها .

كتب جديدة لعصر جديد

يشعر الكثيرون من المدرسين الذين ينزعون إلى اتباع أساليب التعليم الحديثة أن الكتب المقررة التي يرغمون على استعمالها لا تتفق مع ما يرمون إليه من أهداف، ولا تساير ما يصبون إليه من مثل عليا. إننا لا ننكر أن هناك كتبا مدرسية تسبق عصرها، فقد يظهر أحياناً كتاب مدرسى يهدى السبيل إلى آفاق جديدة من الفكر، غير أن الكثرة الغالبة من هذه الكتب التي يعاد طبعها بانتظام لا تصلح البتة للمدرسة الحديثة، إذ يندر أن تجد بين الناشرين للكتب المدرسية من له تلك النظرة الشاملة المستطلعة التي تعينه على الاضطلاع بما يحمل من مسئولية. ذلك لأن المدرسة الحديثة ذات نظام يغاير ما ألفه الناشرون طوال حياتهم من نظم تبدو فى نظرهم غاية فى الكمال والإبداع. فهى لم تعد تلك الآلة الجامدة التى لا هم لها إلا إنجاح التلاميذ فى الامتحان فى منهج مرسوم. فقد تحررت مدارس الأطفال والمدارس الثانوية الجديدة (١) من هذا الطابع، وتجلى فيها الاستعداد لأن تنهج مسلكا جديداً يهدف إلى أن يقوم التعليم على دعامة من حاجة الطفل ورغبته، لا كما كان على أساس من العلم البحت يقدر البالغون ضرورته له ويلزمونه بتحصيله. وهذا المنهج الحديث يتطلب نوعاً جديداً من الكتب المدرسية. فهل يستطيع ناشرو الكتب المدرسية بوضعهم الحالى إعداد هذا النوع الجديد من الكتب؟ إنه ليس لدى الناشرين، تحت الظروف السائدة اليوم، إلا جواب واحد: هو أنهم لا يستطيعون القيام بطبع الكتب القائمة، بله المغامرة فى ميادين جديدة.

والحقيقة أن معظمهم لهم مصلحة واضحة فى طبع الكتب التى على النسق القديم، وكلهم غارق فى شئون تجارته إلى حد لا يخوله فراغا لأى جهد يبذله فى فحص رأى جديد أو فكرة مستحدثة.

وليس لنا إزاء هذا إلا أن نأمل انقراض عهد الكتب المدرسية، بأن يتناقص

(١) المدرسة الجديدة فى إنكلترة هى طراز من ثلاثة للتعليم الثانوى، وهى تتقبل التلاميذ الذين لا يصلحون لدخول المدارس النظرية ولا المدارس الفنية. انظر صحيفة التربية، عدد يوليه ١٩٤٩ ص ٧٩. [المحرر]

عدد المدارس التى تقرر على تلاميذ فصولها كتاباً واحداً فى كل مادة . والواقع أن الموقف الحالى يتطلب عدداً وفيراً من الكتب المختلفة أكثر مما يتطلب مجموعات جديدة من الكتب المدرسية المقررة ، التى لم تكن سوى وسيلة لخلق مستوى موحد فى فصل كبير . وما أشبه تلك الكتب بسيارة عامة يحشد فيها الفصل بأجمعه لينتقل خلال تلك المناظر الجديدة الغريبة التى تتمثل فى المادة التى يدرسونها . ولا يقول قائل إن السيارة العامة هى خير الوسائل لمعرفة منطقة جديدة وتعشق مناظرها . وقد يقتضى الأمر أن نبدأ الرحلة بإحدى وسائل المواصلات الآلية لكى ننتقل إلى بقعة جديدة ونتوغل فيها . ولكن أليس من الأوفق أن نترك تلك الوسيلة جانبا بأسرع ما نستطيع لنجوس خلال المنطقة فرادى لنبدأ عملية البحث والتنقيب ؟ ولقد يكون من الضرورى كذلك عند ما نبدأ فى دراسة موضوع جديد أن نستعين بالكتب المدرسية التى تجعل من السهل وضع خطة للتقدم على وفق جدول معين ، ولكنه ينبغى أن يطرح الطالب هذا العون بعد مدة محددة ليعود إلى حريته . وبذلك يتعود القراءة والاطلاع فى كتب أخرى ، ذات آفاق أوسع ، لكيلا يطبع بطابع واحد من أساليب الكتب المدرسية .

وسيقوم على هذا الرأى اعتراض بأن هذا مع كونه صالحاً مع البالغين من الطلبة ، لا يتفق مع ما لصغار التلاميذ من طاقة محدودة ، وعجز عن تركيز أذهانهم . غير أنه لايجوز لنا أن نفترض أن هؤلاء الصغار ينبغى لهم أن يدرسوا التاريخ أو الجبر بالطريقة التى يعالج بها طلبة الجامعة مثل هذه المواد ، بأن يبدءوا بتعلم القواعد الأساسية ، باستعمال الكتاب المدرسى ، ثم يستزيدوا باستيعاب أنواع من الكتب التى يتوسع كل منها فى ناحية من نواحى الموضوع . فمن الطبيعى أن تلميذ المدرسة الثانوية يستحيل عليه أن يعالج الأمور على هذا النحو ، إن التلميذ حقيقة مفتقر إلى مساعدة المدرس كما هو مفتقر إلى معونة الكتاب . وكما أن موقف المدرس فى مدرسته من تلاميذه ليس كموقف أستاذ الجامعة من طلابه ؛ كذلك الحال بالنسبة للكتاب ، فيجب أن يكون كتاب الطفل مغايراً لكتاب البالغ فى نواح عدة . والكتاب ليس إلا وسيلة لتحقيق غاية معينة . ويجب أن تنطوى محتوياته على ثقافة ومعلومات ملائمة لما يشوق التلميذ أن يقرأه ، ومناسبة كذلك لقدرته ، ومسايرة لنظرته .

إن إصلاح المناهج والتجديد فى طرق التدريس لايتيسر أمرهما ، ولا يستقر

حالها ، ما لم يكن فى الاستطاعة الحصول على الكتب المدرسية المطابقة للأفكار والطرق الحديثة . وقد خطت مدارس الأطفال إلى الأمام خطوات واسعة فى هذه الناحية ، ولولا أنه أمكن طبع أعداد وفيرة من الكتب التى تتضمن الروح الحديثة والتى ثبتت لنا صلاحيتها لتعذر على تلك المدارس أن تحرز ما أحرزت من نجاح وتقدم ، وها هى كتب المطالعة المستعملة فيها الآن تختلف اختلافاً جوهرياً عما كانت عليه تلك الكتب منذ خمسة وعشرين عاماً . ومن العوامل التى ميزتها عن مثيلاتها السابقة ارتقاء حروف الطباعة ، وحسن العرض ، والإخراج ، واستخدام وسائل الإيضاح بصفتها جزءاً غير منفصل عن طرق التدريس ، واختيار مادة المطالعة ، وتتوج كل هذه العوامل طبيعة الطريقة نفسها مما ميز بضعة كتب معروفة عن أسلافها من الكتب .

غير أن الكتب المستعملة فى المدارس الثانوية التقليدية ما زالت الروح العتيقة مسيطرة عليها. وعبثا تحاول أن تجد بين كتب المطالعة منها شبيها للكتب المتداولة فى « مدارس الأطفال » التى تنم عن تفهم سيكولوجية الصغار . وإذا قارنا الكتب المدرسية البريطانية فى العلوم والمواد الفنية بمثيلاتها الأمريكية كانت النتيجة مخجلة .

وأول القواعد التى لا نجد لها أثراً فى الكتب المدرسية فى أغلب الحالات : أن تعد الكتب إعداداً واضحاً صريحاً للتلاميذ الذين سيستعملونها ، ولذلك يجب أن يكون للمؤلف وللناشر هبة تصور نفسية الناشىء ، لإعداد إنتاجهما المشترك بما يلائم نظرته إلى الأمور ، وذلك دون الحاجة إلى الهبوط بالمستوى الدراسى أو الخروج على حدوده المرسومة . ومع هذا يجب أن يكون الكتاب قصيراً وغاية فى الوضوح ، وأن يكون أسلوبه جذاباً ومناسباً للسن والقوة العقلية لقرائه . وهنا ينبغى أن يلعب الإبصار دوره الهام عن طريق الصور والخرائط والرسوم البيانية. وتستخدم هذه الطرق فى الوقت الحاضر فى الكتب الجديدة التى غزت الأسواق وفى الكتيبات ونشرات الدعاية ، على نطاق أوسع ، وبأثر أقوى مما تستخدم فى الكتب المدرسية . وهذا دليل مفجع على الإهمال الذى يصيب نشر الكتب التعليمية.

لقد حلل السير جون آدامز منذ خمسة وعشرين عاماً الكتب المدرسية إلى مجموعتين الأولى منطقية والثانية سيكولوجية، فالمنطقية هى التى تبدأ بالمادة فترتبها وتبوبها وتعرضها بشكل يسهل معه فرض المادة فرضا على التلميذ. والسيكولوجية على عكس ذلك تبدأ من وجهة نظر التلميذ وتعمل على تزويده بالمادة بشكل يضمن

اكتساب ثقته بمادة الدرس . ولإيضاح ذلك فيما يتعلق بأية مادة — ولنتخذ من التاريخ مثلا — يسأل المؤلف نفسه هذا السؤال أأنا بصدد تأليف كتاب تاريخ للمدارس أم بصدد تأليف كتاب للأطفال عن التاريخ ؟

وهناك حالة شبيهة نجدها فى الصحافة فقد قرر فرنسيس وليامز أن من الأفضل من الوجهة الاقتصادية أن نستحدث صحفاً يومية جديدة للأذكياء من القراء الذين قد يكونون فى مستوى أقل من مستوى قراء (التيمز) ولكنهم بين هؤلاء وبين مستوى جمهور القراء للجرائد الشعبية . وهذا بالضبط هو ما يهدف إليه الناشرون عامة فى ميادين الكتب التى توضع لعامة القراء ، إذا أنهم يتبعون طريقة فى العرض والأسلوب وجدت استجابة سريعة من تلك الطبقة من الشعب التى أشار إليها فرنسيس وليامز . وهكذا شقت التربية الشعبية لنفسها طريقاً جديداً جذاباً. ومما لا ريب فيه أن أولئك الذين لهم فضل السبق فى هذا المضمار عليهم أن يقوموا بدورهم فى ميدان التعليم . فإن كتبهم التى يبتاعها الجمهور العادى بكميات هائلة يتمثل فيها الروح والمبادىء التى ينبغى أن تقوم عليها كتب المدرسة الثانوية . ولقد تسربت بعض الكتب من هذا النوع إلى المدارس ، ولسوف يزداد الإقبال على كثير غيرها نتيجة للتغيرات التى تدخل على مناهج المدارس الثانوية وبفضل توافر المدرسين ذوى النزعة الحديثة ممن لا يأبهون كثيراً بالناحية النظرية البحتة .

لقد ثبتت قدم الإذاعة والصور المتحركة أخيراً من حيث هما وسيلتان قيمتان للتعليم . وهناك وسيلة فنية حديثة لا تقل عنهما شأواً : هى حسن عرض المعلومات بين دفتى الكتاب . وفى المدارس فرص لا حد لها للانتفاع بالأشكال والرسوم البيانية ، ووسائل الإيضاح والإخراج الحديثة. ويظهر أن معظم ناشرى الكتب المدرسية يجهلون ما وصلت إليه هذه الوسائل من تقدم فى هذا الميدان . كما أنهم لم يلمسوا بعدُ المدى الذى تمتاز به الكتب الموضوعة لجماهير القراء البالغين وكتب المدارس الثانوية ينبغى أن تتقن إلى حد بعيد من حيث الطريقة . فكتب المناقشات والكتيبات والتفسيرات الشعبية للأفكار العلمية والسياسية ولما يتعلق بالفنون والآداب والتاريخ والجغرافيه — كل هذه تناسب الفرق العليا فى المدارس الثانوية كما يتناسب ذلك الفريق الكبير من الجمهور الذى لم يَعتبر يوم تخرجه من المدرسة حداً فاصلا بينه وبين التعليم .

ملخصة عن « صحيفة التربية » الإنكليزية

تجربة التعليم بالسينما

أشرنا فى العدد الأخير من هذه الصحيفة إلى التجربة التى قامت بها وزارة المعارف فى العام الدراسى ٤٧ – ١٩٤٨ عن استخدام السينما فى التعليم ، ونشرنا المذكرة التى وضعت لتوجيه المدارس التى تنفذ التجربة وننشر فى هذا العدد وصفاً موجزاً للتجربة والمشكلات التى واجهتها والطرق التى اتبعت فى حلها .

فطنت وزارة المعارف منذ مدة طويلة إلى أثر استخدام السينما فى التعليم وقدرت ما يترتب على هذا الاستخدام من فائدة بالنسبة للتلاميذ ، ولذلك عملت على استيراد الأفلام التعليمية وإنشاء إدارة مركزية للسينما لتموين المدارس بما تطلبه من الأفلام. وقد ظلت هذه الإدارة وما زالت تمد المدارس بما تطلبه من الأفلام المتيسرة لديها . غير أن الأفلام الموجودة فى الإدارة لم تكن من الكفاية بحيث تسد حاجة المدارس ، فأصبحت هذه تستعين بما عند الهيئات الأخرى كالسفارة الأمريكية والمجلس البريطانى والشركات التجارية الخاصة .

وبالرغم من اشتداد الطلب على الأفلام خصوصاً فى مدارس القاهرة ، فقد لوحظ أن استخدامها لا يقوم على أساس مدروس ولا يتبع خطة منسقة . إذ يهتم بعض المدرسين بهذه الناحية التعليمية فيطلعون على قوائم الأفلام فإذا صادف أن وجدوا فلماً له علاقة بموضوع من موضوعات الدراسة أرسلوا فى طلب هذا الفلم وكثيراً ما يجدون أنه مستعار لمدرسة أخرى فيضطرون إلى الانتظار وغالباً ما يطول بهم الانتظار حتى يصبح عرض الفلم غير ذى جدوى بالنسبة للدراسة . وإذا حضر الفلم فإن المدرسة تنتهز الفرصة عادة وتعرضه على أكبر عدد ممكن من من تلاميذها فى خارج أوقات الدروس حتى تعم فائدته .

وهذا العموم فى الفائدة كثيرا ما يؤدى إلى الإقلال من قيمتها إذ يصبح عرض الفلم مجرد مناسبة سارة بالنسبة للتلاميذ وتقل جدواه كأداة تعليمية لها قيمتها. فى حين أن الغرض الأساسى من استخدام السينما فى التعليم لا يتحقق إلا إذا أصبحت

جزءاً لا يتجزأ من خطة الدراسة العادية ، فارتبط عرض الموضوعات بسير المنهج الدراسى ارتباطاً وثيقا وأصبح الفلم فى نظر كل من المدرس والتلميذ أداة تعليمية أساسية كالخرائط والأجهزة العلمية سواء بسواء .

وقد انتشر استخدام الأفلام السينمائية بهذه الطريقة فى مدارس البلاد الأوربية والأمريكية ، واتجهت نية وزارة المعارف أخيراً إلى التوسع فى استخدامها فى مدارسنا ، ولكن نظراً للصعوبات الجسيمة التى لا بد أن نواجهها فى هذا السبيل ، رأت أن تكلف المراقبة العامة للبحوث الفنية والمشروعات القيام بتجربة فى عددمحدود من المدارس لاختبار إمكان تحقيق ذلك الغرض فى ظروف مدارسنا ، تمهيداً للنظر فى توسيع مجال استخدام السينما فى دور التعليم .

فيمكن إذن أن يقال إن الغرض الأساسى من التجربة هو إدماج التعليم بالسينما إدماجاً طبيعياً فى طرق الدراسة العادية ، بحيث يصبح جزءاً لا يتجزأ منها ، واختبار الوسائل التى تؤدى إلى هذه الغاية ومحاولة التغلب على الصعاب العملية التى تكتنفها بحيث تصبح ممكنة التطبيق على نطاق أوسع وتصبح نتائج هذه التجربة أساساً لسياسة الوزارة فى الانتفاع بالسينما التعليمية .

وقد بدأ العمل بعقد اجتماع حضره المشرفون على التجربة بالوزارة ، ونظار المدارس التى اختيرت لإجرائها — وهى السعيدية وفاروق الأول الثانوية بالعباسية والأورمان النموذجية ومدرسة المعلمين الأبتدائية بالزيتون — وحضره كذلك المدرسون الأوائل للعلوم والمواد الاجتماعية بهذه المدارس ، وقد روعى فى ذلك أن هذه المواد هى أقرب المواد إلى استخدام الأفلام فى دروسها ، ولذلك رؤى قصر التجربة عليها فى أول الأمر. وتناقش المجتمعون فى رسم خطة العمل . وتيسيراً للتغلب على الصعوبات رؤى كذلك أن يقتصر على عدد محدود من الفصول فى كل مدرسة . وكانت أولى المشكلات التى واجهتهم كيف يمكن عمل الترتيب اللازم لحصول كل مدرسة على الأفلام اللازمة لتوضيح أى موضوع من موضوعات المنهج فى الوقت الذى يدرس فيه هذا الموضوع فى الحصص العادية . ولو كان لكل مدرسة مكتبتها الخاصة من الأفلام ، أو لو كان بإدارة السينما عدد كاف من النسخ من كل فلم لازم لهان الأمر ، ولكن الواقع أن الأفلام التى بالإدارة كانت قليلة ، والموجود من كل فلم فى الغالب نسخة واحدة ، وقد تحتاج إليها مدارس مختلفة فى آن واحد . ولمواجهة هذه المشكلة استقر الرأى على ما يأتى :

١ — تعد إدارة السينما بياناً بالأفلام التعليمية التى لديها وملخصاً موجزاً لمحتويات كل فلم ، وتطبع هذا البيان وتوزعه على المدارس الأربع .

٢ — يستعان بالأفلام الموجودة بالسفارة الأمريكية ، وبالمجلس البريطانى ، وكذلك بالأفلام المتداولة بالسوق .

وتعمل إدارة السينما على أن يوزع على المدارس كتالوجات الأفلام بالسفارة والمجلس البريطانى وكتالوجات الشركات المعروفة مثل شركة جرين .

ويخصص لكل مدرسة اعتماد قدره عشرة جنيهات للصرف منه على استئجار الأفلام .

٣ — يختار مدرس فى كل مدرسة ليكون مشرفاً على النشاط السينمائى بالمدرسة ووسيطا بين المدرسة وإدارة السينما ويحسن أن يخفف جدول دروسه .

٤ — يجتمع المدرسون تحت إشراف المدرسين الأوائل المختصين قبل أول كل شهر بوقت كاف ليختاروا من قوائم الأفلام ما يلزم لتوضيح دروسهم فى خلال الشهر ، ويحددوا التاريخ المنتظر عرض كل فلم فيه .

٥ — يجتمع مشرفو المدارس الأربع بإدارة السينما لتنسيق عرض الأفلام المطلوبة من الإدارة ، وتأخذ الإدارة جدولا بالمواعيد للجميع حتى لايحدث تضارب. أما الأفلام المستأجرة أو التى تطلب من السفارة الأمريكية أو المجلس البريطانى فيترك أمرها لكل مدرسة .

٦ — توزع إدارة السينما الأفلام على المدارس بحيث تصل إليها قبل الحصة المطلوبة فيها بوقت كاف يتمكن معه المدرس من مشاهدة عرض الفلم قبل استخدامه فى الدرس .

وقد دلت التجربة على أن هذا الترتيب واف بالغرض بالنسبة لهذا العدد المحدود من المدارس الموجود فى مدينة القاهرة . أما إذا أريد التوسع فى استخدام السينما كوسيلة للإيضاح فى الدروس ، فلاشك فى أن إدارة السينما المركزية لا تستطيع مواجهة حاجات عدد كبير من المدارس فى جهات مختلفة من القطر . ولذلك يتعين العمل على إنشاء مركز أو قسم للسينما فى كل منطقة ، يزود بالأجهزة والأفلام الكافية وبعدد قليل من الميكانيكيين الفنيين ، لسد حاجات مدارس المنطقة على نظام مماثل للنظام الذى سارت عليه التجربة . ويضاف إلى هذا تزويد كل مدرسة من المدارس الكبيرة على الأقل . بعدد من الأفلام التى تكثر الحاجة إليها فى تدريس المناهج المقررة .

بعد ذلك بحث المجتمعون المشكلة الثانية ، وهى مشكلة نقص وسائل العرض بالمدارس . وقد اتفق على أن يكون العرض بقدر الإمكان فى حجرات الدراسة العادية أو فى المدرجات الخاصة بالعلوم والجغرافية ، وذلك تمشياً مع الغرض الأساسى من التجربة . وقد زودت إدارة السينما كل من المدارس الأربع بستائر للعرض والاظلام ، كما زودت كلا منها بجهاز أو جهازين من أجهزة العرض الصامته (مقاس ١٦ ملليمترا) — على حسب عدد فصولها — وزودت المدرسة السعيدية فضلا عن ذلك بجهاز ناطق . وقد اختيرت أجهزة ١٦ ملليمتراً لاعتبارات كثيرة فى مقدمتها أن هذه الأجهزة يمكن استخدامها فى حجرات الفصول العادية .

ثم انتقل البحث إلى مشكلة تدبير الفنيين اللازمين للقيام بالعرض فى المدارس . واتفق الرأى على أنه ما دام الغرض استعمال السينما كوسيلة إيضاح أساسية فى الدروس، يجب أن يكون العارض هو المدرس نفسه ، أو محضر العلوم فى دروس العلوم . وتعهدت إدارة السينما بتدريب من يقع عليهم الاختيار من المدرسين والمحضرين على كيفية إدارة الأجهزة وصيانتها ولحام الأشرطة والعناية بها ، وتم ذلك فى فترة قصيرة . وقد أمكن المدرسة السعيدية بالإضافة إلى ذلك تعيين ميكانيكى فنى بها على حساب نقود النشاط ، للقيام بعمليات الإصلاح التى تحتاج إلى خبرته وللمعاونة فى العرض عند الحاجة .

ولإمكان الحكم على نتيجة التجربة تقرر إعداد بطاقة خاصة تطبع وتوزع على المدارس ، ليقوم كل مدرس بملء البيانات المطلوبة فيها فى نهاية كل درس تستعمل فيه الأفلام ، ثم يسلمها إلى المشرف السينمائى بالمدرسة ليرسلها إلى اللجنة المشرفة على التجربة . وتتضمن البطاقة النقط الآتية :—

موضوع الفلم — موضوع الدرس — هل يساعد الفلم على توضيح الدرس وإلى أى درجة — إذا أمكن الاستغناء عن الفلم بمجرد الشرح فهل يستغرق ذلك زمناً أقل أو أكثر ، وهل تكون درجة فهم التلاميذ للمادة واحدة — أثر عرض الفلم فى اهتمام التلاميذ ونظام الفصل .

* * *

على هذه الأسس بدأت التجربة فى أول يناير سنة ١٩٤٨ ، وقد أثارت حماسة كبيرة فى ثلاث من المدارس الأربع ، واستمرت إلى نهاية العام الدراسى . وقد عرض فى المدرسة السعيدية ١٩٦ فلما ، وفى مدرسة فاروق الأول ٥١ فيلما ،

وفى الأورمان النموذجية ٤٤ فلما . وتناولت الأفلام موضوعات من مواد الطبيعة والكيمياء وعلم الأحياء والجغرافية والتاريخ .

وكانت اللجنة المشرفة على التجربة تجتمع من آن لآخر بحضرات نظار المدارس ومدرسيها الأوائل لاستعراض ما تم فى كل فترة والوقوف على ما تبين من النتائج ، كما زار بعض أعضاء اللجنة المدارس لمشاهدة سير العمل فيها . ثم قدم حضرات النظار فى نهاية العام تقارير عن سير التجربة فى كل مدرسة ونتائجها . وسننشر فى العدد القادم ملخصاً لبعض هذه التقارير ، ونكتفى الآن بإيراد بعض ملاحظات عامة استخلصت من التقارير والمعلومات التى أدلى بها حضرات النظار والمدرسين الأوائل فى الاجتماعات .

أكدت التجربة بوجه عام أن الأفلام تثير اهتمام التلاميذ بالدروس وتجذبهم إليها ، وتقرب فهم المادة ، وتسهل الشرح على المدرس ، وتقتصد كثيراً من وقته .

وبالرغم من أن المنهج الدراسى لم يتأثر كثيراً ، بمعنى أن اختيار الأفلام وعرضها كان خاضعاً لترتيب موضوعاته ، فقد تكيفت طرق الدراسة بهذا العرض ، واستطاع المدرسون أن يبنوا على الدروس السينمائية نواحى جديدة لم تكن متيسرة لهم من قبل ، إذ كان الكثيرون منهم يعدون بطاقات خاصة تحتوى على أسئلة يجيب عنها التلاميذ وقد تنوعت هذه البطاقات فى مجموعها وفى طرق عرضها فمنها ما كان يعطى للتلاميذ قبل العرض ليهيئ أذهانهم للمشاهدات العامة فى الفلم ، ومنها ما كان يعرض على التلاميذ بعد ذلك لكى يتيح لهم الفرصة لمناقشة ما شاهدوه والتعليق عليه . كما أن بعض المدرسين قد لجأ فى هذه البطاقات إلى استخدام وسائل مناسبة فى التسجيل بالجمل الناقصة التى يكملها التلميذ بعد مشاهدة الفلم أو بالأسئلة التى يجاب عنها إجابات مختصرة أو بغير ذلك .

وبالرغم من عدم تنسيق الجهود التى بذلت فى وضع هذه البطاقات فإنها كانت فرصة حسنة ومجالا لعدد من المدرسين لاكتساب الخبرة فى هذا النوع من العمل . ولا شك فى أن الفائدة تكون أكبر لو وجد نوع من التنسيق فى إعداد هذه البطاقات وأمثالها من الوسائل المصاحبة للعرض حتى يمكن الاعتماد على النتائج التى نحصل عليها .

ومن المستحسن العمل على إعداد كراسة صغيرة مطبوعة خاصة بكل فلم بحيث توزع هذه الكراسات قبل عرض الأفلام ، حتى تصل الفائدة إلى خدها

الأقصى وحتى يمكن تنسيق إجراء التجربة من الوجهة العلمية . وعلى ذلك فستكون الخطوة التالية للتجربة خطوة ضبط لعناصرها حتى يتيسر الوصول إلى نتائج ذات قيمة يمكن أن يبنى عليها تعميم استخدام السينما فى التعليم على أساس واضح مكين .

أما من جهة الفوائد التى استفادها التلاميذ من استخدام الفلم التعليمى بهذه الطريقة فهى تنقسم إلى قسمين :

الأول ، ميزة استخدام الفلم فى الدراسة ، أى الفرق بين ما يستفيده التلاميذ من دراسة عادية وبين ما يستفيدونه من دراسة يدخل فيها الفلم السينمائى ، وقد وضح لأول وهلة بأن لاستخدام السينما فى التعليم مزايا كبيرة ، إذ أنها تيسر للتلميذ من المشاهدات والتجارب وطرق الإيضاح ما لا يتسنى الحصول عليه بالوسائل العادية وهى بذلك توسع أمامه ميدان الخبرة والمعرفة . والواقع أنها تفيد كلا من المدرس والتلميذ فى هذه الناحية لأن الفلم الواحد يعتبر خلاصة لعدد كبير من التجارب والمحاولات فى إبراز الفكرة التى يدور حولها الفلم وفى عرضها . فهو خلاصة عدة تجارب ممتازة توضع أمام المدرس والتلميذ فيجد كلاهما الفرصة للإفادة منها .

هذا علاوة على أن طرافة الفلم وإخراجه الفنى يزيدان من عنصر التشوق والاهتمام ، ويبعدان السأم والملل اللذين كثيراً ما يصاحبان الدراسة العادية . وفى الفلم كما قلنا نموذج حى أمام كل من المدرس والتلميذ للابتكار والتفنن فى معالجة الموضوعات . وإيحاء بما يستطيعه كل منهما — فى حدود مقدرته — فى هذا السبيل . وكثيراً ما يكون الفلم هو الوسيلة الوحيدة لتصوير وإيضاح بعض المعالم الجغرافية النائية أو المظاهر التى يدخل فيها عنصر الحركة والنمو كما أن الصور المتحركة المرسومة باليد بقصد الإيضاح تتفوق على أية وسيلة أخرى فى إيضاح بعض الظواهر .

وقد لمس القائمون بالتجربة كل ذلك بصورة واضحة وضمنوه ما كتب من تقارير عن التجربة . وسيكون من مظاهر الخطوة التالية فى التجربة توزيع بطاقات على المدرسين لضمان تسجيل الحد الأدنى من الملاحظات أولا بأول عن كل فيلم يعرض .

والثانى ، ما لمسه القائمون على التجربة من أن إدخال الفلم ضمن الخطة العادية للدراسة بشكل طبيعى لا تكلف فيه قد أتى بنتائج أفضل كثيراً من النتائج التى كان يحصل عليها بعرض الأفلام بدون سياسة مقررة .

وأول هذه النتائج أن التلاميذ كانوا ينظرون إلى الفلم نظرة جدية وذلك راجع إلى تمشيه مع دراستهم وشعورهم بأنه لا يقل أهمية عن النواحى الأخرى للدراسة وبأن المدرس يعتمد على الفلم ويعتبر مشاهدته جزءاً من التحصيل الأساسى الذى يحاسبون عليه ويطالبون بواجباته مترتبة على هذه المشاهدة .

وفوق ذلك فإن تحقق الوحدة بين الفلم وبين باقى النواحى الدراسية قد أدى إلى تعود التلاميذ على مشاهدة الأفلام وإزدياد خبرتهم بها وقدرتهم على الاستفادة منها . فكما أن التلميذ الذى تقوم دراسته فى العلوم على تجارب المعمل يكتسب مع الوقت عقلية تجريبية ويستطيع الإفادة من التجارب بدرجة تزداد مع مضى الوقت فكذلك التلميذ الذى يتعود استخدام الفلم يكتسب مع الوقت « العقلية الفلمية » إذا صح استخدام هذه التسمية وتزداد قدرته على تتبع الأفلام والاستفادة منها .

وبالإجمال يمكن القول إن جميع الدلائل أشارت إلى نجاح التجربة لدرجة كبيرة . ولو أخذنا بأقوال الذين أشرفوا على التجربة وتقاريرهم المكتوبة ، فإننا نجد أنه بالرغم من اقتصارهم على التعبير الوصفى عن شعورهم بمدى نجاح التجربة فإنهم مطمئنون كل الاطمئنان إلى نجاحها وراغبون فى استمرارها وفى توسيع نطاقها ومتحمسون لذلك كل التحمس . ثم إنهم راضون كل الرضى عن الاتجاهات التى سارت فيها وتنصب ملاحظاتهم على تيسير الوسائل العملية من آلات للعرض إلى ستائر الإظلام إلى مزيد من الأفلام وذلك بدرجة تكفى لإجراء التجربة على نطاق واسع وتكفل لها النجاح حتى تصبح جزءاً لا يتجزأ من الوسائل التعليمية فى مصر .

وقد وردت فى بعض التقارير إشارة إلى أن كثيراً من الأفلام المستخدمة بعيدة عن البيئة المصرية ومقتضيات الحياة والدراسة فى مصر ، ويتمنى كاتبوها أن يكون لمصر نصيب فى إخراج الأفلام التعليمية .

ولعل الوزارة أن تعنى بهذه الناحية فتؤلف لجنة لهذا الغرض يشترك فيها عدد من المختصين مع المخرجين ، خصوصاً وأن النواحى الجغرافية والتاريخية والصناعية فى مصر فى أشد الحاجة إلى تسجيل علمى يصلح للعرض المدرسى

تجربة فى تدريس اللغة العربية

للدكتور عبد اللطيف حمزة

من نحو عشر سنين فكر أستاذنا وصديقنا إبرهيم مصطفى عضو المجمع الملكى للغة العربية وكان يومئذ أستاذا بكلية الآداب فى أن نقوم بتجربة فى تدريس اللغة العربية وسمحت لنا وزارة المعارف بممارسة هذه التجربة فى مدرسة الأورمان الابتدائية بالجيزة واخترنا لذلك السنة الثالثة الابتدائية حيث قضينا فى مزاولة التجربة قرابة شهرين فقط من أشهر السنة الدراسية .

أما أساس هذه التجربة فقد قام على فكرة غريبة على إسماع المشتغلين بتدريس اللغة العربية ، وربما كانت مثارا عندهم للعجب بل السخرية . تلك الفكرة هى إلغاء دروس اللغة العربية .

نعم قد يسخر الكثيرون من تجربة تقوم على هذا الأساس . ولكن اللغة العربية لم تزل مشكلة فى بلادنا إلى يومنا هذا ، ولقد أعيت هذه المشكلة من قبلنا ، فلا أقل من أن يكون لكل مفكر أنه يقول فى تدريس هذه المادة ما أراد ، ما دمنا فى صدد التجربة ، وما دامت كل تجربة فى العالم تتعرض للخطأ والصواب .

سيقول المدرسون المحترمون أفى سبيل تدريس اللغة العربية وقد أردتم إلغاء دروس اللغة العربية ؟

ونقول لهم : طريقة ذلك أن يقوم مدرس اللغة العربية بالمدرسة لا بتدريس النحو والتطبيق والإنشاء والمطالعة وغيرها من مواد هذه اللغة ، ولكن بتدريس مواد التاريخ والجغرافية والطبيعة والصحة إلخ ، وأن يتوخى شرح هذه المواد باللغة العربية السليمة ، ويكلف التلاميذ كتابتها جزءا جزءا بلغة صحيحة ، وأن يقوم ذلك مقام دروس الإنشاء والمحادثة على السواء . ثم يطبع لهم هذه الدروس بلغة يمكن أن تكون مزاجاً من إنشائه وإنشاء التلاميذ ، ويطالع معهم هذه الدروس المطبوعة فيقوم ذلك مقام دروس المطالعة . فإذا صادف التلاميذ فى أثناء ذلك قطعة شعرية تتصل

بموضوع من تلك الموضوعات فعليهم أن يحفظوها عن ظهر قلب فيقوم ذلك مقام درس المحفوظات وهكذا .

وواضح أنه بهذه الطريقة أمكن تدريس جميع مواد اللغة العربية فيما عدا النحو . وكان فى اعتقادنا أن تقويم ألسنة التلاميذ بالطريقة السابقة يمكن أن يغنيهم عن درس النحو . وقد لاحظنا تقدماً مطردا فى التلاميذ من هذه الناحية وإن كنا لم نتمكن من تسجيل ذلك بطريقة إحصائية دقيقة بالمعنى الصحيح — وربما كان ذلك عيباً واضحاً فى مزاولة هذه التجربة لا نتردد فى الاعتراف به .

وقد اعترضنا صعاب جمة فى ممارسة التجربة منها أننا اخترنا لها شهرين متأخرين من شهور السنة الدراسية وكان الأجدر بنا أن نختارهما فى بداية السنة . ومنها شعور التلاميذ بأننا أساتذة زائرون للمدرسة ولسنا أصلاء بها ، وقد كان لذلك صدى فى نفوسهم وجدنا من أجله مشقة كبيرة فى ضبطهم أثناء الدرس . ومنها فقدان ثقة القائمين على إدارة المدرسة بقيمة التجربة مهما يكن نوعها ، بحيث لو كان التعاون تاما بيننا وبينهم وقتئذ لكان ذلك عاملا مهما فى تيسير المهمة التى زرنا المدرسة من أجلها .

ولسنا ندعى بعد ذلك نجاح التجربة إلى القدر الذى كنا نطمع فيه ، ولا ندعى تبعا لذلك إمكان تعميمها فى مدارسنا فى أية مرحلة من مراحل التعليم بها . ولكن الذى لا ريب فيه أننا آمنا إيمانا صادقا بالنتائج الآتية :

الأولى : إنه يمكن إعفاء التلاميذ فى المدارس الابتدائية من جزء كبير من النحو العربى وإنه يمكن تأخير تدريسه حتى المرحلة المتوسطة من مراحل تعليمنا الحالى .

الثانية : أن تعلم اللغة العربية بهذه الطريقة غير المباشرة ربما كان أجدى على تلاميذ المدارس من تعلمها بالطريقة المباشرة وأن مدرسى المواد — غير العربية يؤدون لهذه اللغة أكبر الخدمات بتوخيهم اللغة الصحيحة فى إلقائهم وشرحهم للمواد التى يقومون بتدريسها كمواد الجغرافية والتاريخ والطبيعة إلخ ...

الثالثة : أن فى التلاميذ استعدادا كبيراً للتقدم فى اللغة العربية متى درسوا كل هذه المواد بطريقة قصصية أو بطريقة تمثيلية .

ولم يكن من العسير علينا مطلقاً أن ندرس بعض العلوم بطريق القصص . فلازلت أذكر جيدا أن أكثر الدروس التى ألقيناها على التلاميذ نجاحا هى دروس

الطبيعة . وأن أنجح هذه الدروس الأخيرة درس موضوعه (قطرة الماء) لأنه كان على شكل قصة لا تعترضها عناصر الحركة والحياة .

وبعد — فتلك تجربة بسيطة من التجارب التى مارسناها فى تدريس اللغة العربية نرجو ألا يضيق بها الأساتذة الموكلون بهذه المادة . بل نطمع أن يفكروا فى أمثالها وفى أشد منها جرأة وأكثر منها صراحة .

ولقراء هذه المقالة من أساتذة المواد الأخرى أن يؤمنوا بعظم الدين الذى لهم فى عنق اللغة العربية حين يقومون بتدريس موادهم باستخدام اللغة الصحيحة وتجنب العامية بقدر المستطاع .

ولعمرى أننى لأذكر منذ كنت تلميذا بالمدارس الثانوية أننى أفدت كثيرا من مدرسى المواد الاجتماعية الذين كانوا يتأنقون فى لغتهم ويصطنعون البيان العربى السليم فى شرحهم . ولا أبالغ إذا قلت إن الفائدة التى أفدتها يومئذ من هؤلاء فى اللغة كانت أضعاف الفائدة التى أفدتها من مدرس اللغة نفسها . وإن كان من حظى أن مدرسى فى اللغة العربية كان لهم حظ فى هذه اللغة كبير وأن فضلهم على ليس إلى إنكاره من سبيل .

تقرير

عن التطورات التعليمية فى مصر

فى العام الدراسى ١٩٤٨–١٩٤٩

إن أبرز حادث فى ميدان التعليم خلال العام الماضى هو موافقة البرلمان على القانونين اللذين سبقت الإشارة إليهما فى تقريرنا فى السنة الماضية ، وهما الخاصان بتنظيم التعليمين الابتدائى والثانوى .

أما التطورات الأخرى فتشمل : الموافقة على مشروع خمس السنوات للمبانى المدرسية والبدء فى تنفيذه ، وإعادة تنظيم التفتيش ، وتدعيم السلطات المخولة للمناطق التعليمية ، والتقدم فى إدخال طرق التدريس القائمة على الفاعلية ، وتنظيم الدراسات والمؤتمرات الصيفية للمفتشين ونظار المدارس والمدرسين على نطاق واسع ، والتوسع فى التعليم المهنى للبنات وتعديل قانون التعليم الحر ، ومواصلة الحملة على الأمية بين الكبار ، وإنشاء مركزين جديدين لإجراء التجارب فى ميدان تعليم الأطفال الشواذ .

أولا : الإدارة والتنظيم فى المدارس :

ا – اللامركزية :

خطت الوزارة هذا العام خطوة جديدة فى سبيل تدعيم اللامركزية فى الإدارة ، فوسعت سلطة المناطق التعليمية كى تجعلها قادرة على البت النهائى فى عدد كبير من الأمور الخاصة بالمستخدمين والتوريدات وترميم المبانى والتغذية وغيرها ، كما منحتها سلطة تعيين جميع المدرسين فى المدارس الابتدائية . وهى سلطة كانت حتى عام ١٩٤٨ مقصورة على الوزارة وحدها .

ب – إعادة تنظيم التفتيش :

ومن التطورات الأخرى فى ميدان التنظيم العام صدور قرار وزارى فى

يونية ١٩٤٨ يتضمن التعديلات الجوهرية فى نظام التفتيش . وتهدف هذه التعديلات إلى :

(١) تأكيد ضرورة الاهتمام بأن يكون التفتيش عاماً على المدرسة من جميع نواحيها ، بدلا من أن يكون لكل مادة ، أو مجموعة مواد ، مفتش خاص ، والغرض من ذلك ضمان التأكد من أن كل مدرسة تتوفر فيها أفضل الوسائل الممكنة الضرورية لنمو التلاميذ من النواحى الجسمية والعقلية والاجتماعية . وقد أمكن تحقيق ذلك تماماً فى المدارس الابتدائية . أما فى المدارس الثانوية فقد تم تطبيق هذا النظام فى نطاق محدود .

(٢) نبذ الفكرة القديمة التى تجعل من المفتش شرطياً ينحصر عمله فى مراقبة المدارس وتقدير عمله ، والأخذ بفكرة « المرشد » الذى يهدى المدرسين إلى أقوم الأساليب فى التربية والتعليم ، ويزودهم بثمرة خبراته وخلاصة معلوماته ، كما يعينهم على حل مشكلاتهم حتى يستطيعوا التفرغ لعملهم والتفانى فى أدائه . فالمفتش بوجه عام عليه توجيه المدرسين فى منطقته إلى مداومة البحث وموالاة الاطلاع . ولكى يؤدى هذا النظام وظيفته على الوجه الأكمل اتخذت الوزارة العدة لقيام المفتشين بعقد مؤتمرات وحلقات بحث إقليمية يحضرها المدرسون ، وكذلك تنظيم المعارض المحلية والعامة حيث تعرض الأعمال المدرسية وطرق التدريس . هذا بالإضافة إلى المدارس الصيفية العامة والمؤتمرات التى سنشير إليها فيما بعد .

حـ — ميزانية التعليم :

أصبح المبلغ المخصص للتعليم فى ميزانية الدولة للسنة المالية ١٩٤٩ — ١٩٥٠ هو ١٩,٣٧٠,٤٤٥ جنيهاً مصرياً ، وهذا يعادل ١٢٪ تقريباً من الميزانية العامة للدولة ، بزيادة ما يقرب من ثلاثة ملايين من الجنيهات على مخصصات العام الماضى ، وتساهم مجالس المديريات فى هذا المبلغ بمبلغ إسمى قدره ٨٠٠,٠٠٠ جنيه .

د — المبانى المدرسية :

أقر البرلمان المشروع الذى تقدمت به الوزارة فى العام الماضى لإنشاء مبانى المدارس الابتدائية والثانوية والفنية والعالية ، وخصصت له اعتمادات قدرها ٣,٥٣٠,٠٠٠ جنيه فى مشروع خمس السنوات الأولى وهذا يتيح للوزارة بناء سبعين

مدرسة جديدة فى المدن .

وفضلا عن ذلك أقر البرلمان مشروعا لبناء المدارس الأولية الريفية بمساعدة مجالس المديريات ، وبلغت الإعانات التى خصصتها الدولة لذلك فى ميزانية ٤٩—١٩٥٠ مبلغ ٢٤٠٫٠٠٠ جنيه توزع على هذه المجالس وفق خطة تعدها الوزارة ، وسيزاد هذا المبلغ عاماً بعد عام عند ما تقوى حركة إقامة المبانى اللازمة ، ومن المنتظر أن يبلغ مليون جنيه فى مدى السنوات الثلاث أو الأربع القادمة .

ثانياً : التنظيم المدرسى :

أقر البرلمان ، كما ذكرنا من قبل ، القانونين اللذين سبق أن أشرنا إليهما فى تقرير سنة ١٩٤٨ ، وقد تم إصدارهما فى يناير وفبراير الماضيين باسم القانون رقم ١ ، والقانون رقم ١٠ ، لعام ١٩٤٩ .

وقد تضمن تقرير العام الماضى تحليلا لمضمون القانونين فليس من الضرورى إعادة ذلك ، بل نكتفى ببضع سطور يقصد بها إبراز مدلولها ، خاصة أن البرلمان قد أضاف إليهما تعديلين هامين .

ا — التعليم الابتدائى : القانون رقم ١ ، لعام ١٩٤٩

يقوم هذا القانون على مبدأين بالغى الأهمية هما :

(١) إلغاء المصروفات بشتى أنواعها فى المدارس الابتدائية ، ، بعد أن كان التعليم فى هذه المدارس بمصروفات إلى وقت قريب ، فكان لا يدخلها إلا أبناء القادرين حيث يعدون للمدارس الثانوية ، على حين كانت الغالبية العظمى تلتحق بالمدارس الأولية المجانية ، وهى مدارس أقل فى مستواها من المدارس الابتدائية بكثير .

وفى عام ١٩٤٤ ألغت الوزارة مصروفات التعليم فى المدارس الابتدائية بقرار إدارى ، ولكن الآباء ظلوا يتحملون ثمن الكتب والأدوات والغذاء . أما القانون الجديد فإنه لم يضف على إلغاء مصروفات التعليم قوة دستورية فحسب ، بل أعفى الآباء أيضاً من سائر النفقات . وبذلك سيتسلم كل تلميذ كتبه وأدواته ، ويتناول وجبة الغذاء ، على نفقة الدولة .

(٢) إباحة التقدم لامتحان الشهادة الابتدائية لتلاميذ المدارس الاولية ،

مما يفتح لمن لهم منهم القدرة العقلية الملائمة باب الالتحاق بالتعليم الثانوى فالعالى . وقد سبق هذا الاجراء العمل على رفع مستوى الدراسة فى المدارس الأولية إلى مستوى مثيلتها فى المدارس الابتدائية ، باستثناء اللغة الأجنبية التى تدرس فى الفرقتين الأخيرتين بالتعليم الإبتدائى ، مقابل زيادة دروس الحرف أو الفلاحة فى التعليم الأولى .

وقد أتاح القانون الجديد لتلاميذ المدارس الأولية التقدم لامتحان الشهادة الإبتدائية وأن يؤدوا إمتحاناً إضافياً فى اللغة العربية بدلا من امتحان اللغة الأجنبية ، وستتخذ فى المدارس الثانوية الإجراءات الكفيلة بجعل هؤلاء التلاميذ يسايرون زملاءهم فى دراسة اللغة الأجنبية .

ومن الجلى أن هذه الاجراءات تعد خطوة واسعة فى سبيل إدماج المدرستين الا بتدائية والأولية فى مدرسة واحدة لجميع الأطفال ، وهو الهدف الذى اعتزمت الوزارة تحقيقه بعد فترة انتقال .

ب — التعليم الثانوى : القانون رقم ١٠ لعام ١٩٤٩ .

أما المبدأ الذى يقوم عليه هذا القانون فهو الكشف عن مختلف القدرات والميول عند المراهقين ليتيح لها الفرص الكاملة للنمو فى محيط اجتماعى . ولما كانت الفروق بين المراهقين تزداد وضوحاً فى هذه المرحلة من حياتهم ، فقد أصبح من الضرورى تنوع مناهج الدراسة فى المدرسة الثانوية ، ولذلك قسم القانون المرحلة الثانوية قسمين : القسم الأول ومدته سنتان وتكون الدراسة فيهما على نطاق عام يشمل شتى نواحى النشاط التى تعين على إظهار القدرات المختلفة وتنميتها ، مع العناية اللازمة بأوجه النشاط العملى . أما القسم الثانى فمدته ثلاثة أعوام تبدأ بعام واحد يباح للتلاميذ فيه حرية الاختيار لبعض مواد الدراسة وفقاً لما كشف عنه القسم الأول من قدراتهم وميولهم . ثم تتشعب الدراسة بعد ذلك فى العامين الأخيرين إلى شعب ثلاث هى :

(ا) الشعبة الأدبية والاجتماعية ، (ب) الشعبة العلمية والرياضية ، (د) الشعبة العامة ، وأبرز خصائصها إباحة اختيار دراسات فنية عملية تحل محل الرياضة أو العلوم أو مجموعة المواد الاجتماعية فى امتحان الشهادة الثانوية .

والتعليم فى القسم الأول بالمجان لجميع التلاميذ الذين بلغوا مستوى معيناً فى امتحان الشهادة الابتدائية ، كما تقدم لهم الكتب والأدوات ووجبة الغذاء دون مقابل . وإذا ما توفرت بعد قبول جميع المتقدمين من هؤلاء بعض الأماكن الخالية أمكن شغلها ببعض التلاميذ نظير دفع مصروفات .

وهكذا يتبين لنا كيف أن القسم الأول من المدرسة الثانوية يعتبر فى الحقيقة استمرار اللمرحلة الابتدائية ، وأنه سوف يصبح على مر الزمن جزءا من التعليم الإجبارى ، فيرتفع بذلك سن مغادرة المدرسة إلى ١٤ ، بدلا من ١٢ كما هو الحال الآن .

حـ ـ التعليم المهنى :

لما كانت مصر تجتاز الآن مرحلة تصنيع سريع زادت عناية الوزارة بتطور التعليم الفنى وتوسيع دائرته . ففتحت فى العام الماضى ، إلى جانب المعاهد الفنية العالية والمدارس الفنية المتوسطة ، عدداً من المدارس الصناعية والزراعية والتجارية ، وجعلت الدراسة فيها ملائمة لمستوى الذين أتموا المرحلة الابتدائية أو الأولية ، ووظيفتهم هى إعدادهم للعمل فى بداية السلم الاقتصادى .

كذلك خطا التعليم المهنى للبنات بضع خطوات موفقة بعد أن ظل إلى وقت مقصور على إعدادهن لطائفة من المهن التى تلائم بنى جنسهن مثل التدبير المنزلى والحياكة والتمريض والخدمة الاجتماعية والتدريس ، فأنشأت الوزارة فى العام الماضى مدرسة ريفية للبنات فى مستوى المدارس الثانوية ، لتعليم الصناعات الزراعية ، كما أنشأت فى كل من القاهرة والإسكندرية مدرسة تجارية ثانوية للبنات .

ثالثاً : المناهج :

بسطنا فى تقرير العام الماضى خطط الدراسة الجديدة التى أدخلت عام ١٩٤٧ فى المدارس الابتدائية والثانوية ، ولم يتضمن القانون الجديد تعديلات هامة لهذه الخطط ، ولكن مناهج التعليم الثانوى كانت فى حاجة إلى إعادة النظر فيها وتعديلها بالشكل الذى يجعلها أكثر ملائمة لوظيفة التعليم الثانوى

كما يراها القانون الجديد . وقد أوردنا فى نهاية هذا التقرير تفصيلا للخطط الجديدة . وإنا لنأمل أن يدرك الجميع أن هذه الخطط إنما هى محاولة جدية لإفساح المجال أمام مالمختلف طبقات التلاميذ من ميول وقدرات متعددة ، وخاصة للإبداع والنشاط العملى . ويتجلى هذا الاتجاه فى المناهج التفصيلية التى تم إعدادها للقسم الأول ، والتى سيتم تنفيذها إبتداء من أكتوبر سنة ١٩٤٩ وقد روعى فيها أن تكون الدراسة قائمة على أساس خبرات التلاميذ ، وما تحفل به الحياة من مشكلات حقيقية .

رابعاً : طرق التدريس :

أما فيما يختص بطرق التدريس فإن الوزارة تعمل على جعلها أكثر حيوية ونشاطاً ، ولذلك صدرت مناهج المواد المختلفة بتوجيهات مفصلة لهذا الغرض ، كما أخذت فى تنظيم دراسات ومؤتمرات صيفية يجتمع فيها المدرسون والمفتشون للتذاكر فى وسائل تطبيق الطرق الجديدة .

وتعتبر « المدارس النموذجية » الملحقة بمعاهد التربية بالقاهرة حقول تجارب يستطيع المدرسون فيها تطبيق هذه الطرق . ولقد جنى التعليم فى أكثر من ناحية فوائد تذكر من وراء ما أجرى فى هذه المدارس من التجارب على الطرق الحديثة للتدريس . وظلت المشروعات تتخذ محوراً للدراسة مدة تقرب من عشرين عاماً ، كما أدخلت أساليب التعلم الفردى فى المواد الأساسية ، وكان لكل ذلك تأثير كبير فى وضع المناهج الجديدة .

وقد قامت هذه المدارس حديثاً بتجربة المعسكرات الدراسية حيث أتاحت لتلاميذها دراسة المناطق المختلفة من النواحى الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية فى مصادرها الإصلية . وقد لمس القائمون بهذه التجارب والمتصلون بها من آباء ومفتشين مدى نجاحها فى إضفاء حيوية ملموسة على العمل المدرسى فى الفصل .

كذلك بدأت الوزارة فى عام ٤٧–١٩٤٨ تتوسع فى استخدام الصور المتحركة على أنها جزء أصلى فى دراسة التاريخ والجغرافية والعلوم وغيرها من المواد فى حجرات الدراسة . واستمر ذلك خلال السنة الماضية حيث بلغ عدد المدارس التى استخدمت فيها عشر مدارس وقامت الوزارة بدراسة الصعوبات العملية المتعلقة بتنظيم العمل ، وتوزيع الأفلام ، وتدريب المدرسين على استخدام

أجهزة العرض وغير ذلك ، وعملت على تلافيها . ودلت النتائج التى ظهرت حتى الآن على نجاح هذه التجربة نجاحاً تاماً يشجع على التوسع فيها إلى أقصى حد ممكن ، فأدرجت فى الميزانية الجديدة مبلغ ١٠,٠٠٠ جنيه لشراء أفلام جديدة ، وإنشاء مركز لتوزيع الأفلام فى كل منطقة .

وقد عملت الوزارة على النهوض بمستوى تأليف الكتب المدرسية حتى تغدو مرآة تنعكس على صفحاتها الروح السائدة فى المناهج الجديدة ، فشكلت لجنة لوضع سياسة خاصة بذلك ، وقد أعدت اللجنة مذكرة تتضمن التوجيهات التى توجه إلى مؤلفى الكتب المدرسية لبيان ما يجب أن يهدف الكتاب المدرسى إلى تحقيقه .

خامساً : إعداد المعلمين :

وقد أفضى التوسع السريع فى التعليم ، وازدياد عدد المدارس تبعاً لذلك ، إلى ضرورة الإكثار من معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ، فأنشأت الوزارة فى العام الماضى ثلاث مدارس جديدة للمعلمين ، كما وسعت المعاهد والمدارس القائمة . ولكن على الرغم من كل ذلك فقد اضطرت الوزارة إلى تعيين طائفة كبيرة من غير الحاصلين على مؤهلات مهنية ، ولكى تساعد هؤلاء على الإلمام بأصول التربية ، وسيكولوجية الأطفال ، وطرق التدريس الحديثة ، فقد أعادت تنظيم « معهد الدراسات العليا للمعلمين » الذى أنشىء فى الأصل بقصد إتاحة الفرصة لذوى المؤهلات من المعلمين لمسايرة أحدث التطورات فى الميدان التربوى .

ومدة الدراسة فى هذا المعهد سنتان ، يؤدى الدارس بعدهما امتحاناً يخول له النجاح فيه الحصول على « دبلوم الدراسات العليا » . وكانت المحاضرات حتى هذا العام تؤخذ فى مساءين من كل أسبوع فى أثناء السنة الدراسية ، ولكن التنظيم الجديد للمعهد قام على الأسس الآتية :

(١) أن يكون قوام الدراسة بالمعهد فترتين صيفيتين مدة كل منها ستة أسابيع ، يتفرغ الدارس فيها لحضور المحاضرات ، والاشتراك فى المناقشات بقاعات البحث ، والاطلاع فى المراجع التى تعد بمكتبة المعهد ، وإعداد المقالات والبحوث فى الموضوعات التى تعين له .

(٢) تعطى بعض المحاضرات فى أثناء العام الدراسى ، وتكون مكملة للدراسة الصيفية المركزة على ألا تزيد على ثلاث محاضرات فى الأسبوع وتتضمن :

(ا) بعض المحاضرات العامة كسلسلات قصيرة فى موضوعات شائقة يلقيها رجال من العلماء والباحثين الممتازين .

(ب) بحوثاً يحضرها الدارسون أنفسهم فى موضوعات مختارة ، وملخصات وتقارير يضعونها عن كتب حديثة تعطى لهم لمطالعتها ، وتكون هذه التقارير وتلك البحوث موضوع مناقشة .

(ج) دراسات علمية فى المعامل ، وتدريبات فنية فى المواد التى تحتاج إلى ذلك .

سادساً : التعليم الحر :

صدر أول قانون للتعليم الحر سنة ١٩٣٤ ، وفى أبريل سنة ١٩٤٨ صدر قانون جديد يعدل القانون السابق ، ويبدأ تنفيذه من عام ٤٨—١٩٤٩ ، وبمقتضاه أصبح إشراف الوزارة على مدارس التعليم الحر أقوى أثراً ، كما امتد إلى جميع المؤسسات الحرة الأهلية ، وكذلك المؤسسات الأجنبية التى كانت ذات وضع ممتاز منذ إصدار قانون ١٩٣٤ .

وقد خول القانون الجديد للوزارة سلطة تحديد مستوى المبانى والأثاث والأدوات والإدارة ، كذلك المؤهلات اللازم توفرها فى المدرسين ، كما أصبحت الوزارة تقوم بتفتيش هذه المدارس للتحقق من سير العمل فيها على الوجه الأكمل . كذلك استمرت الوزارة فى صرف إعانات مالية لها ، إذ تدفع أجور المبانى ومرتبات المدرسين فى معظم المدارس الحرة ، أما فى المدارس الثانوية فتقوم بدفع جانب كبير من النفقات وأثمان الكتب والأدوات .

ويحتم القانون الجديد على المدارس الحرة الأجنبية تزويد التلاميذ بقدر من اللغة العربية وتاريخ مصر وجغرافيتها والتربية الوطنية لا يقل عن مستوى ما يعطى لنظرائهم فى المدارس الأميرية ، كما يمنع القانون الجديد تعليم التلاميذ ديناً غير دينهم .

سابعاً : مكافحة الأمية بين الكبار :

ولا زالت الحملة التى شنتها الوزارة على الأمية بين الكبار تزداد قوة ونشاطاً ، فإلى جانب المراكز التى تديرها الوزارة مباشرة قامت الجمعيات التعاونية والمراكز الاجتماعية فى المناطق القروية ، بالتعاون مع الوزارة ، بإعداد فصول خاصة لمكافحة الأمية تعينها الوزارة وتشرف عليها . كذلك تشرف الوزارة على الفصول التى تعدها إدارات البوليس والجيش والسجون والشركات وأصحاب الأراضى لعمالها مما ينص عليه قانون مكافحة الأمية . وقد بلغ عدد من يتعلمون طبقاً لهذا القانون ٤٧٧,٣٥٧ فى أبريل ١٩٤٩ ، بزيادة ما يقرب من مائة ألف عن العام الماضى .

ثامناً : الخدمات الإضافية :

(ا) التغذية : قدمت الوزارة فى العام الماضى على نفقتها وجبة غذاء خفيفة لجميع الأطفال الذين يتابعون الدراسة بالمدارس الأولية ، كما قامت الوزارة بتقديم وجبة الغذاء لمعظم تلاميذ المدارس الابتدائية بدون مقابل . وسيقدم الغذاء من الآن فصاعداً لجميع الأطفال كما ينص القانون الجديد . أما فى المدارس الثانوية فيقدم الغذاء لجميع التلاميذ ، ويدخل حسابه فى المصروفات المدرسية إذا كان التلميذ يدفع مصروفات ، أما التلاميذ الذين يتعلمون بالمجان فلا يطالبون بثمن الغذاء .

(ب) الوحدات العلاجية : بلغ عدد الوحداد العلاجية التى تشرف إشرافاً صحياً على التلاميذ ١١٠ وحدة ثابتة ، عدا ٢٠ وحدة متنقلة . وقد بلغ عدد الطلبة الذين ترددوا على الوحدات ٨٢٧,٠٤٧ تلميذ ا وتلميذة ، كما بلغ عدد الطلبة الذين فحصوا للبلهارسيا والطفيليات الأخرى بالوحدات المتنقلة ٣٣,١٩٨٥

وقد أنشأت الوزارة فى بلاد النوبة (مديرية أسوان) وحدة علاجية عائمة تتكون من طبيب للأمراض الباطنية والجلدية والجراحية ، وطبيب رمدى ، وطبيب أسنان ، ومشرف اجتماعى ، وملاحظ سينما لعرض أفلام الدعاية الصحية ، وطبيب للأمراض المتوطنة ومعه مساعدون لفحص التلاميذ .

كما أنشىء هذا العام مستشفى خاص للطلبة بالقاهرة ، وينتظر إنشاء

مستشفى آخر بالإسكندرية .

ويبحث الآن مشروع إنشاء وحدات صحراوية متنقلة فى الصحراء الغربية .

(ح) توجيه التلاميذ وتربية الضعفاء منهم .

وقد افتتحت الوزارة عيادة سيكولوجية جديدة فأصبح فى القاهرة ثلاث عيادات من هذا النوع .

هذا وللوزارة أيضاً ثلاث مدارس للعميان بها ١٧٥ تلميذاً ، ومدرسة للعمياوات بها ٩٨ تلميذة ، وهذا عدا المؤسسات الحرة التى تستخدم مواردها الخاصة فى العناية بتربية أمثال هؤلاء الأطفال .

وللوزارة كذلك ثلاث مدارس للصم والبكم بها ١٥١ تلميذاً وتلميذة .

كما افتتحت الوزارة مركزين فى القاهرة والإسكندرية فى العام الماضى لإجراء التجارب فى ميدان تعليم التلاميذ المتأخرين وناقصى الذكاء ، وتتبع الوزارة مايجرى فيهما من عمل بكل اهتمام وعناية .

تاسعاً : بيانات إحصائية عن العام المدرسى ٤٨–١٩٤٩

نوع المدرسة	عدد المدارس	عدد التلاميذ
أولية	٤٣٨٣	٧٨٣,٠٠٠
ابتدائية	٩٦٢	٢٤٨,٠٠٠
ثانوية	٢٥٤	٨٣,٠٠٠
مهنية	١٥٢	٣٠,٠٠٠
جامعات ومعاهد عالية	٢٢	٣٣,٠٠٠
	٥٧٧٣	١,١٧٧,٠٠٠

خطة الدارسة بالتعليم الثانوى

أولا — القسم الأول :

المادة	عدد الدروس السنة الأولى	عدد الدروس السنة الثانية
١ — الدين	٢	٢
٢ — مجموعة اللغات :		
اللغة العربية	٨	٨
« الأجنبية	٨	٨
٣ — مجموعة المواد الاجتماعية :		
التاريخ	٢	٢
التربية الوطنية	١	١
الجغرافية	٢	٢
٤ — مجموعة الرياضة :		٢
الحساب والجبر	٣	
الهندسة	١	٢
٥ — مجموعة العلوم :		
العلوم العامة	٣	٣

المادة	السنة الأولى البنين	السنة الأولى البنات	السنة الثانية البنين	السنة الثانية البنات
الرسم	٢	٢	٢	٢
الأشغال اليدوية	٣	—	٣	—
الموسيقى أو فلاحة البساتين	١	١	١	١
أشغال الإبرة	—	٢	—	٢
التدبير المنزلى	—	٢	—	٢
٧ — التربية البدنية	١	٢	٢	١
	٣٨	٣٨	٣٨	٣٨

ثانياً : القسم الثانى

السنة الأولى

المادة		عدد الدروس
١ — الدين	١	
٢ — مجموعة اللغات :		
اللغة العربية	٦	
« الأجنبية الأصلية	٦	
« « الإضافية	٥	
٣ — مجموعة المواد الاجتماعية * :		
التاريخ	٣	٦
الجغرافيا	٣	
مجموعة الرياضة * :		
الجبر	٣	٦
الهندسة	٣	
٥ — مجموعة العلوم * :		
الطبيعة	٢	
الكيمياء	٢	٦
علم الأحياء	٢	
٦ — مجموعة المواد الفنية *	٦	
٧ — التربية البدنية	٢	
	٣٨	

(* يختار الطالب ثلاثاً فقط من هذه المجموعات .

ثالثاً — السنتان الثانية والثالثة من القسم الثانى :

(أ) الشعبة الأدبية

المادة	عدد الدروس
١ — مجموعة اللغات :	
اللغة العربية	٦
اللغة الأجنبية الأصلية	٦
اللغة الأجنبية الإضافية	٦
الترجمة إلى العربية	٢
٢ — مجموعة المواد الاجتماعية :	
التاريخ	٣
الجغرافية	٣
٣ — مجموعة المواد الفلسفية :	
مبادئ الفلسفة	٣
الاجتماع	٢
٤ — دراسة إضافية خاصة (للتوسع) فى مادة يختارها الطالب	٤
٥ — التربية البدنية .	٢
	٣٧

(ب) الشعبة العلمية

المادة	عدد الدروس
١ — مجموعة اللغات :	
اللغة العربية	٦
اللغة الأجنبية الأصلية	٦
اللغة الأجنبية الإضافية	٦
٢ — مجموعة الرياضة :	
الرياضة البحتة	٥
الميكانيكا	٢
٣ — مجموعة العلوم :	
الطبيعة	٣
الكيمياء	٣
٤ — الدراسة الإضافية الخاصة للتوسع	٤
٥ — التربية البدنية	٢
	٣٧

(ج) الشعبة العامة

المادة	عدد الدروس
١ — مجموعة اللغات :	
اللغة العربية	٦
اللغة الأجنبية الأصلية	٦
اللغة الأجنبية الإضافية	٦
٢ — مجموعة المواد الاجتماعية* :	
التاريخ	٣
الجغرافيا	٣
٣ — مجموعة الرياضة* :	
الرياضة البحتة	٥
الميكانيكا	٢
٤ — مجموعة العلوم* :	
الطبيعة	٣
الكيمياء	٣
علم الأحياء	٣
(يختار الطالب مادتين فقط من هذه المجموعة)	
٥ — المجموعة الفنية	٦
٦ — التربية البدنية	١
	٣٧ أو ٣٨

(*) يختار الطالب من هذه المجموعات ، الثلاث التي سبق اختيارها في السنة الأولى

التوجيهات العامة

التي وضعت مناهج المرحلة المتوسطة على أساسها

١ — تعتبر هذه المرحلة امتداداً للمرحلة الأولى من التعليم ، وتتكون من المرحلتين معاً وحدة قائمة بذاتها ، يصح أن يقف التلميذ عند نهايتها ، وعلى ذلك ينبغي أن تكون مناهج هذه المرحلة استمراراً وتكميلا لمناهج المرحلة الأولى . وعلى اللجان أن تطلع على هذه المناهج حتى يتحقق الارتباط الكامل بين المرحلتين. وإذا انتهى الأمر ، يجوز لهذه اللجان أن تعيد النظر فى مناهج المرحلة الأولى ، وتقترح تعديلها بما يقتضيه ذلك الارتباط .

٢ — إن الدراسة فى هذه المرحلة إلى جانب كونها مكملة للدراسة فى المرحلة الأولى ونهاية فى ذاتها بالنسبة لبعض التلاميذ ، هى أساس للدراسة فى القسم الثانى من التعليم الثانوى أو فى مدارس التعليم الفنى لمن يلتحقون بها . ولذلك يجب عند وضع المناهج مراعاة الغرضين معاً ، فيكون فى الدراسة اكتفاء ذاتى من جهة ، وتمهيداً لما يلى من الدراسة من جهة أخرى ، وينبغى قبل وضع المنهج المفصل للمرحلة المتوسطة ، أن تفكر كل لجنة فيما ينتظر أن يكون عليه منهج القسم الثانى من التعليم الثانوى إجمالا ، وكذلك فيما ينتظر أن يكون عليه منهج القسم الثانى المواد التى تستمر دراستها فيه كى تحقق الاتصال الواجب بين المرحلتين .

٣ — مناهج المرحلة المتوسطة لا ينبغى أن تتجه إلى الدراسة النظرية المبوبة للمواد بل إلى تخير الموضوعات المشوقة التى تثير فى التلاميذ الرغبة فى الاستزادة ، وتحفزهم إلى البحث وأعمال الفكر . فالمعلومات فى هذه المرحلة ليست غاية فى ذاتها وإنما هى وسيلة لتفتيق الذهن وتنمية المواهب وإبراز الميول والاستعدادات . والوسيلة الفعالة لذلك هى العمل على إثارة النشاط الذهنى والعملى الذى يربط مادة الدراسة بحياة التلاميذ وحاجات البيئة التى يعيشون فيها ، ويعنى بالتطبيقات

التى تساعد على فهم ما يعرض للتلاميذ فى الحياة العملية حتى يمكن توجيه التلاميذ فى المرحلة التالية على حسب هذه الميول والاستعدادات .

ويترتب على ذلك أنه يراعى فى المنهج أن يبدأ من القريب إلى البعيد ومن المباشر إلى غير المباشر . أى أنه يجب على واضعى المناهج أن يبحثوا دائماً عن الظواهر القريبة ليكون بدء الدراسة مستمداً منها ومنصباً عليها ، حتى تكون تمهيداً لغيرها مما لا يتصل بحياة التلميذ اتصالا مباشراً وبذلك تبدو الصلة بين حياته وبين القريب والبعيد منها من ظواهر الحياة والكون .

٤ — يجب أن يكون الأصل فى مناهج هذه المرحلة — وخاصة فى المواد الاجتماعية والفنون والعلوم — دراسة البيئة المصرية والحياة المصرية ، ثم تتسع الدراسة كى تشمل البلاد العربية الأخرى ، ثم غيرها من البلاد حيث تتصل حياتها بحياة مصر . فيكون المحور الذى تدور عليه دراسة التاريخ مثلا ، تاريخ مصر وحضارتها ، مع العناية بدراسة تاريخ البلاد العربية مرتبطاً بتاريخ مصر ، ثم تاريخ البلاد الأخرى التى كانت لها بمصر صلات تاريخية بالقدر الذى يمكن التلميذ من فهم هذه الصلات وأثرها فى حياة الأمة المصرية . ويكون المحور الذى تدور عليه دراسة الجغرافية ، جغرافية مصر والنيل ، والعوامل والظواهر الجغرافية العامة التى تتمثل فيهما ، ثم دراسة جغرافية البلاد والمناطق التى لها علاقة بمصر ، وفى مقدمتها البلاد العربية الأخرى . وتراعى بهذه المناسبة قرارات المؤتمر الثقافى العربى الأول الذى عقد فى لبنان سنة ١٩٤٧

ويراعى فى دراسة تاريخ وجغرافية مصر أن تبنى الدراسة على المشاهدات الفعلية للمعالم التاريخية والجغرافية ، وأن يعنى بدراسة مظاهر الحياة المعاصرة وتطورها ، كطرق المواصلات وأساليب البناء والملابس وطرق الرى وما إليها .

أما العلوم فينبغى أن يعنى فيها بدراسة ما يتصل بالصناعة والزراعة المحليتين ، وأن يكون فى برنامجها نصيب لزيادة هذه النواحى الأساسية من النشاط الإنسانى .

٥ — ينبغى ألا تجنح الدراسة فى هذه المرحلة إلى التوسع والإكثار من التفاصيل بقصد استيعاب المعلومات فى كل موضوع ، بل يقتصر على أمهات المسائل والأفكار الأساسية التى تلزم التلميذ ليتمكن من فهم الموضوع فهماً واضحاً مع مراعاة الملاءمة بين محتويات المادة والوقت المخصص لها بحيث تتاح دراستها دراسة حية مبنية على النشاط والتفاعل بين التلميذ وبيئته .

٦ — يلاحظ في دراسة اللغتين العربية والأجنبية الأصلية أن تنتهي في هذه المرحلة دراسة النواحي الآلية والتدريبية ؛ مثل قواعد النحو والصرف والإملاء والتدريب على المطالعة إلخ . . . بحيث يستطيع التلميذ في المرحلة التالية الاتجاه إلى الدراسة الأدبية الإنسانية ، وإلى استعمال اللغة الأجنبية أداة للاتصال بحياة الأمة صاحبة اللغة وآدابها وثقافتها .

٧ — ينبغي أن تحدد كل لجنة قبل بدء العمل الغرض الذي ترمي إليه من دراسة المادة التي يوضع المنهج لها . فلكل مادة أغراض أساسية وأخرى جانبية ترمي الدراسة إلى تحقيقها ، ويجب أن يكون وضع المنهج على هدى هذه الأغراض . فكلما كانت الأغراض واضحة سهل الاتفاق على ما ينبغي أن يدرس وما لا ينبغي دراسته في هذه المرحلة .

٨ — على كل لجنة قبل البدء في وضع المنهج المفصل أن تعد مذكرة توضح فيها الأغراض التي ستتوخاها ، والأسس التي ستسير عليها في وضع المنهج ، وتقدم هذه المذكرة في موعد لا يتجاوز يوم الخميس ١٠ مارس سنة ١٩٤٩ إلى سعادة رئيس « لجنة التوجيه » المشار إليها في القرار الوزاري المرافق . ليعرضها على اللجنة ولا تبدأ أي لجنة من لجان المناهج وضع المنهج المفصل إلا بعد أن تقر لجنة التوجيه الأغراض والأسس التي اقترحتها .

وزارة المعارف العمومية

مكتب الوكيل

١٩٤٩/١٢/٩

مذكرة عن النظام الذى يتبع للحصول على الكتب المدرسية

حضرة صاحب المعالى وزير المعارف .

أمرتم معاليكم بتاريخ ١٥ يناير سنة ١٩٤٩ بتأليف لجنة برياستى وعضوية كل من حضرات :

السكرتير العام للوزارة ،

المديرين العامين للتعليم الثانوى وتعليم البنات ، والمراقبين العامين للتعليم الابتدائى والتعليم الحر

عمداء مفتشى اللغة العربية واللغة الانجليزية واللغة الفرنسية والمواد الاجتماعية والعلوم والرياضة

ناظرين من نظار المدارس الحرة يعينهما رئيس اللجنة

مدير إدارة التوريدات

لإعادة النظر فى موضوع الكتب المدرسية واقتراح نظام شامل لكيفية الحصول عليها .

وقد اخترت من بين نظار المدرس الحرة الأستاذين أحمد صبرى مدير المدارس الإسماعيلية وزكى الشيباوى ناظر مدرسة المبتديان الثانوية ، وعهدت إلى الأستاذ عبد العزيز الشيخ مدير إدارة تقرير الكتب المدرسية القيام بأعمال السكرتارية .

وعقدت اللجنة عدة اجتماعات استعرضت فيها النظام الحالى وما يوجه إليه من اعتراضات ، وتناقشت فى الوسائل التى يمكن اتخاذها لتلافى هذه

الاعتراضات ، واطلعت على المذكرة المقدمة لمعاليكم من المراقبة العامة للتعليم الحر فى ١٩٤٨/١٢/١٥ ، وعلى المذكرة المقدمة من بعض مؤلفى الكتب المدرسية الحالية المقدمة لمعاليكم فى ٤٩/٢/١ ، وقد انتهت اللجنة من كل هذا إلى ما يأتى :

أولا : يقضى النظام الحالى بأن تتبع فى الحصول على الكتب المدرسية طريقة المسابقة ، إلا فى حالات خاصة تكل الوزارة فيها إلى شخص أو لجنة تأليف كتاب معين ، أو تشترى فيها الكتب اللازمة من السوق الحرة بالنسخة .

وتحال الكتب التى تتقدم للمسابقة على لجنة فنية لفحصها وتقديم تقرير عنها ، وعلى ضوء هذا التقرير تختار الوزارة الكتاب الذى تقرره ، وتشترى حق تأليفه لمدة أربع سنوات تقوم فى أثنائها بطبعه لمدارسها ، وتترك للمؤلفين حق البيع للمدارس الحرة بالأثمان التى تحددها الوزارة .

ومع أن الوزارة سبق أن أقرت مبدأ تعدد الكتب التى تقرر لأية مادة فى الفرقة الواحدة ، على أن يستعمل كل كتاب منها فى عدد من المدارس أو المناطق ، فإن الأصل — والمتبع فى الغالب — أن تقرر كتابا واحداً لا يستعمل غيره فى المدارس الأميرية والحرة طول الفترة التى اشترى حق تأليفه فيها . والمعتاد أن يستمر تقريره فى نهاية هذه الفترة ويجدد شراء حق تأليفه لأربع سنوات أخرى ، يجوز عند انتهائها أن تشترى الوزارة حق التأليف نهائياً . وهكذا يظل الكتاب مستعملا طالما لم تدخل على المنهج تعديلات كبيرة تستوجب تغييره .

وواضح أن هذه الطريقة من شأنها أن تؤدى إلى ركود حركة التأليف المدرسى وإضعاف روح التجديد والابتكار فيه ، لانتفاء الحافز إلى ذلك متى انتهت المسابقات وفرغت الوزارة من اختيار الكتب التى تحتاج المدارس إليها . ثم إن الكثيرين من المؤلفين قد يحجمون عن التقدم للمسابقة لاعتقاد المؤلف أن المجهود الذى يبذله مهما عظم يكفى لضياعه أن يكون بين الكتب المقدمة كتاب واحد يفضل على كتابه فيقرر دونه .

ومما ساعد على ضعف حركة التأليف بالإضافة إلى هذا صغر قيمة المكافأة التى تمنحها الوزارة للمؤلفين فى نظير حق التأليف ، وقد كانت فى السنوات الأخيرة تتراوح بين ١٠٠ جنيه و ١٥٠ جنيه عن الكتاب لمدة الأربع السنوات الأولى ، إلا فى حالات قليلة زادت المكافأة فيها على ذلك أو قلت عنه . وكثيراً ما يكون الكتاب قد اشترك فى تأليفه مؤلفان أو أكثر فيوزع هذا المبلغ بينهم

ويصبح ما يستحقه الواحد منهم بضعة جنيهات عن كل سنة .

نعم إن المؤلفين يصيبون فوق ذلك ربحاً من بيع الكتب للمدارس الحرة ، ولكن هذا الربح يتبع عدد النسخ التى تحتاج إليها المدارس من كل كتاب ، ولما كان هذا العدد كبيراً جداً فى المدارس الابتدائية ، صغيراً فى المدارس الثانوية ، وخاصة فى الفرق العالية منها ، فإن النتيجة أن يتجه المؤلفون إلى تأليف الكتب الأولية أكثر مما يتجهون إلى تأليف الكتب العلمية الراقية .

ولعلاج هذا تقترح اللجنة :

(ا) أن يكون الأصل تقرير كل كتاب ثبت صلاحيته . وبذلك تتعدد الكتب المقررة ، ويستعمل كل كتاب منها فى مناطق معينة تحددها الوزارة .

(ب) أن يسمح للمؤلفين بأن يتقدموا بكتبهم فى أى وقت يشاءون دون التقيد بشرط الإعلان عن مسابقة . ومتى تقدم للوزارة كتاب وجب تأليف لجنة فنية لفحصه ، فإذا ثبت صلاحيته قررته الوزارة بالإضافة إلى الكتب المقررة فى ذلك الوقت . على أن يكون استعماله من السنة الدراسية التالية للسنة التى قرر فيها وفقاً للقرار الوزارى الخاص بذلك .

وهذا لا يمنع من أن تعلن الوزارة عن مسابقة لتأليف كتاب معين أو أن تعهد إلى شخص أو لجنة بتأليفه ، عند الحاجة .

(ج) أن تشترى حق تأليف الكتاب الذى يقرر لمدة ثلاثة أعوام ، يعاد النظر فى أمره فى نهايتها بواسطة لجنة التفتيش المختصة (وهى اللجنة التى تنص على تشكيلها المادة السادسة من القرار الوزارى رقم ٨٢٥٢ بشأن تنظيم التفتيش الفنى العام) .

(د) تكون المكافأة التى تمنح للمؤلف أو المؤلفين مجزية لهم عن المجهود الذى بذلوه ، وأن يراعى فى تقديرها مستوى الكتاب العلمى ، وقيمته الفنية وما يتطلبه تأليفه من مجهود ، لا عدد صفحاته أو عدد النسخ التى ستلزم منه .

ومما يسهل هذا ما تقرر أخيراً من أن يكون الحد الأعلى للمكافأة التى يمكن الوزارة أن تمنحها من غير أن ترجع إلى وزارة المالية ٤٠٠ جنيه بدلا من ٢٠٠ جنيه.

أما مسألة الربح الذى يصيبه المؤلفون من بيع الكتب للمدارس الحرة فسيأتى الكلام عنها فيما يلى .

ويلاحظ أن ما تقترحه اللجنة من تعدد الكتب المقررة لن يؤدى إلى زيادة كبيرة فى اعتمادات الكتب المدرسية ؛ لأن عدد الكتب الصالحة فى أية مادة لن

يتجاوز ثلاثة أو أربعة على الأكثر فى المستقبل القريب ، وقد أصبح تلاميذ الفرقة الواحدة فى المدارس الابتدائية أو الثانوية يعدون بعشرات الألوف ، مما لا يجعل لتكرار المكافأة للمؤلفين أو للزيادة الصغيرة التى تدخل على نفقات الطبع بسبب تعدد الكتب أثراً ذا بال فى جملة تكاليف الكتب اللازمة لهذه الأعداد الضخمة .

أما الذى قد يخشى من تعدد الكتب المقررة فهو زيادة أعباء طبع هذه الكتب وهى أعباء قد أصبحت تنوء بها المطبعة الأميرية على كل حال .

وترى اللجنة أن هناك ثلاث وسائل يمكن التغلب بها على هذه الصعوبة وهى :

١ — الاستعانة بمطبعة دار الكتب على طبع الكتب المدرسية بعد توسيعها .

٢ — إنشاء مطبعة خاصة للوزارة لهذا الغرض .

٣ — الاستعانة بالمطابع الحرة بطريق مباشر ، أى بأن تطرح إدارة التوريدات الكتب التى يراد طبعها فى المناقصة من غير حاجة إلى الرجوع إلى المطبعة الأميرية ، لأن فى هذا الرجوع مضيعة للكثير من الوقت من غير داع .

وترى اللجنة أن على الوزارة أن تأخذ بالوسائل الثلاث معاً ، وان كانت الوسيلة الثالثة وحدها كفيلة بحل المشكلة ، ويحتمل فى الوقت نفسه أن تؤدى إلى وفر يذكر فى نفقات الطبع .

ثانيا : تبين أن الطريقة المتبعة فى تزويد المدارس الحرة بالكتب المدرسية قد أثارت كثيراً من الشكوى ، ففضلا عما سبقت الإشارة إليه من أنها توجه المؤلفين إلى تأليف الكتب الأولية لما تدره عليهم من ربح وفير ، قد شكت المدارس الحرة من ارتفاع الأثمان التى تشترى بها الكتب المقررة من المؤلفين . وقد قارنت اللجنة بين السعر المحدد لبيع الكتاب للمدارس الحرة وبين تكاليف طبعه بالمطبعة الأميرية لمدارس الوزارة فى عدة حالات ، فوجدت بين السعرين فرقاً كبيراً . فالجزء الثانى من كتاب المطالعة العربية للمدارس الثانوية مثلا يتكلف طبع النسخة منه بالمطبعة الأميرية ٨٠ مليما يضاف إليها بضعة مليمات أخرى قيمة ما يخص النسخة من مكافأة المؤلفين ، فى حين أن السعر المقرر لبيعه للمدارس الحرة ٢٠٢ مليما . وكتاب قواعد الجغرافية العملية تكلف النسخة منه بالمطبعة الأميرية ١٠٩ مليمات فى حين أن السعر المحدد لبيعه للمدارس الحرة ٣٢٨ مليما . وكتاب الضوء للسنة التوجيهية تكلف النسخة منه بالمطبعة الأميرية ١٢٢ مليما بينما

السعر المحدد لبيعه للمدارس الحرة ٢٣٣ مليما ، وهكذا ، وقد أدى ارتفاع الأسعار إلى عدول المدارس الحرة عن شراء بعض الكتب المقررة هذا العام ، وشراء غيرها مما لم تقرره الوزارة .

ويرجع هذا الارتفاع فى الأسعار إلى عدة أسباب : منها أن القاعدة التى تحدد الوزارة سعر الكتاب بمقتضاها غير سليمة . ومنها قلة العدد الذى يلزم للمدارس الثانوية الحرة كل سنة مما يرفع تكاليف النسخة الواحدة بنسبة كبيرة — وطبيعى أن الناشرين يقررون عند تقدير الثمن أنهم يطبعون العدد اللازم سنة فسنة . ومنها لأن الكتاب المقرر هو نوع من الاحتكار يسمح للناشر بإغفال السعر الذى تحدده الوزارة ومطالبة المدارس بدفع سعر أعلى وإلا رفض الناشر بيع الكتاب بحجة نفاده ، أى أن الكتب المقررة أصبحت لها سوق سوداء .

وينتظر أن يزول السبب الأخير باتباع ما اقترحته اللجنة من تقرير عدة كتب مختلفة للفرقة الواحدة ، إذ أنه ينشأ من ذلك تنافس بين الناشرين يؤدى إلى اعتدال الأسعار ، كذلك يمكن معالجة السبب الأول بتعديل القاعدة التى تحدد الوزارة السعر على أساسها . ولكن يبقى السبب الثانى ، وهو زيادة تكاليف النسخة الواحدة من الكتاب إذا كان العدد المطبوع صغيراً . ويتضح مقدار هذه الزيادة إذا علم أن إحدى دور النشر قد قدرت تكاليف طبع النسخة من كتاب معين بمبلغ ١٠٧ مليمات إذا كان العدد الذى يطبع عشرة آلاف نسخة ، وبمبلغ ٢٠٠ مليم إذا كان العدد ألفى نسخة . ولما كان عدد التلاميذ فى أى فرقة بالمدارس الثانوية الحرة عدا السنة الأولى لا يتجاوز ألفين ، ويقل عن ذلك كثيراً فى الفرق العليا ، فلا شك أن مما يخفض نفقات الكتب اللازمة لهذه المدارس أن تطبع هذه الكتب مع كتب المدارس الأميرية ، حيث يزيد عدد التلاميذ فى جميع الفرق على عشرة آلاف .

هذا فضلا عن أن الوزاره قد اتجهت إلى إدارة المدارس الحرة بنفسها والإنفاق عليها من الميزانية العامة مع توريد ما يحصل من المصروفات منها إلى خزينة الدولة ، وقد نفذت هذا فعلا بالنسبة إلى مدارس القاهرة ، وهى أكثر من نصف المدارس الثانوية الحرة بالقطر ، فأصبح الواجب أن تعد الكتب اللازمة لهذه المدارس بنفس الطريقة التى تعد بها كتب المدارس الأميرية .. ولاسيما إذا عرف أن الكثير من المؤلفين حتى على النظام الحالى قد أصبحوا يطبعون كتبهم بالمطبعة الأميرية

عقب كتب الوزارة ، فيوفرون من ذلك الكثير من نفقات الطبع ، ومع ذلك يبيعونها للمدارس الحرة بالأسعار المرتفعة التى سبقت الإشارة إليها .

وينطبق هذا بالأولى على المدارس الحرة الابتدائية لأن القانون رقم ١ لسنة ١٩٤٩ يقرر مجانية التعليم الابتدائى مجانية كاملة تشمل الكتب والأدوات والغذاء . وبناء على هذا لا يجوز من الآن فصاعداً مطالبة تلاميذ المدارس الابتدائية الحرة التى تطبق نظام المجانية بثمن الكتب كما هو حاصل الآن ، ويجب أن تتحمل الوزارة هذا الثمن . وفى هذه الحالة لا يكون هناك محل لأن تشترى الوزارة الكتب بالنسخة للمدارس الحرة مع أنها تطبع الكتب لمدارسها على نفقتها بعد أن تشترى حق تأليف الكتاب .

لهذا ترى اللجنة العدول عن القاعدة التى تبيح للمؤلف بيع الكتاب للمدارس الحرة ، وتقترح أن تشترى الوزارة حقوق التأليف كاملة لكل كتاب تقرره ، سواء أكان ذلك للمدارس الابتدائية أو الثانوية ، على أن تقوم بطبع العدد اللازم منه لجميع المدارس من أميرية وحرة ، ومع مراعاة زيادة قيمة المكافأة التى تمنح للمؤلفين فى نظير ذلك ، ثم توزع الوزارة الكتب مجاناً على تلاميذ المدارس الابتدائية الأخرى والمدارس الثانوية الحرة مع خصم ثمنها من الإعانة ، على أن تقوم المدارس بتحصيل ثمنها من تلاميذ المدارس فى هذه الحالة . على أنه نظراً لعدم إدراج الاعتمادات اللازمة لطبع الكتب للمدارس الحرة على نفقة الوزارة هذا العام ، ولارتباط الوزارة مع مؤلفى الكتب المقررة ، ترى أن يطبق هذا االنظام ابتداء من العام الدراسى ١٩٥٠ — ١٩٥١ .

ويلاحظ أن النظام المقترح ليس فيه غبن على المؤلفين أو أصحاب المطابع فالمؤلفون سيتقاضون مكافأة مضاعفة مدة قدرها ثلاث سنوات بدلا من أربع ، وأصحاب المطابع يمكن أن يستعيضوا عن طبع الكتب المدارس الحرة بالاشتراك فى طبع الكتب للوزارة كما سبق أن اقترحته اللجنة .

ثالثاً : هناك كتب تقضى الحال بشرائها بالنسخة من المؤلفين أو الناشرين ، وذلك فى الحالات الآتية :

(ا) كتب تشترى للظرف الذى تقررت فيه ، فلا يتكرر شراؤها كل سنة ، مثل كتب المطالعة العربية الإضافية .

(ب) كتب مقررة لم توضع خاصة لتلاميذ المدارس المصرية ، بل طبعت

فى الخارج للاستعمال فى بلاد مختلفة ، مثل بعض كتب المطالعة الإنجليزية أو الفرنسية .

(ج) كتب لا يتجاوز عدد النسخ المطلوبة منها ٥٠٠ نسخة ، مثل بعض الكتب للمعاهد العالية أو المدارس الفنية أو مدارس المعلمين والمعلمات .

والمتبع الآن عند شراء كتب بالنسخة أن يسأل المؤلف أو الناشر عن السعر الذى يستطيع أن يورد الكميات المطلوبة به ، والغالب أن يؤخذ بالسعر الذى تعرضه دون مناقشة ، إذ أن هذه الحالة من الحالات التى لا يمكن إجراء مناقصة فيها . إلا أنه لوحظ هذا العام أن بعض الناشرين لجأ إلى المغالاة فى تقدير أثمان الكتب التى قررت الوزارة اقتناءها مما يتعين معه وضع قاعدة ثابتة لتقدير أسعار الكتب التى تشترى بالنسخة ، وتقترح اللجنة أن تتبع فى ذلك الطريقة الآتية :

١ — تؤلف لجنة لتقدير أسعار هذه الكتب من حضرات :

السكرتير العام للوزارة

مندوب عن إدارة التوريدات

« « التعليم الفنى

« « المطبعة الأميرية

« « مطبعة دار الكتب أو مطبعة أميرية أخرى .

٢ — تقدر اللجنة تكاليف العدد اللازم من نسخ الكتاب ، وهى تشتمل على ثمن الورق بما فيه العادم ، وتكاليف الطبع — على أساس سعر طبع الملزمة فى المطبعة التى قامت بطبع الكتاب أو مثلها — وتكاليف الرسوم والكليشيهات ، وتكاليف التجليد. ثم تقسم هذه التكاليف على عدد النسخ للحصول على تكاليف طبع النسخة الواحدة .

٣ — يضاف إلى تكاليف طبع النسخة ربح للمؤلف والناشر معاً تقدره اللجنة بنسبة ١٠٪ من التكاليف .

٤ — يراعى ، على كل حال ، ألا يزيد السعر الذى يحدد للكتاب على السعر الذى كان يباع به فى السوق قبل تقريره .

وتطبق هذه القواعد على جميع الكتب التى تشترى بالنسخة إذا زاد العدد المطلوب منها على ٣٠٠ نسخة . ما عدا الكتب الأجنبية التى لم توضع خاصة للمدارس المصرية ، بل طبعت فى الخارج للاستعمال فى بلاد مختلفة ، فهذه

تشترى بالسعر المحدد لبيعها فى السوق مع إجراء الخصم المعتاد للشراء بالجملة (وقد سألت اللجنة عن السعر الذى تشترى به الوزارة فعلا بعض هذه الكتب ، فأحيطت علماً بأن أسعارها معتدلة ، ويرجع ذلك لأن كثرة مقطوعيتها فى البلاد المختلفة تخفض نفقات الطبع) .

أما الكتب التى لا يتجاوز عدد المطلوب منها ٤٠٠ نسخة فتشترى بالسعر الذى يعرضه الناشر، بشرط ألا يزيد على السعر الذى يباع الكتاب به عادة للمكتبات .

رابعاً : بالرغم من أن مهمة اللجنة لا تتناول التوجيه الفنى للتأليف المدرسى ترى من الضرورى أن تلفت النظر إلى أن الكثير من الكتب المقررة لا يلائم تلاميذ المرحلة التى وضع لها الكتاب ، لا من حيث المادة ولا من حيث الطريقة والأسلوب ، وهناك ميل إلى التوسع الزائد والإسهاب فى التفاصيل ، مما يؤدى إلى تضخم الكتاب وزيادة تكاليفه من غير داع ، فضلا عن الإضرار بالتلميذ الذى يجد نفسه بين أمرين كلاهما شر : فإما أن يرهق نفسه بمحاولة استذكار حقائق وتفاصيل لا حاجة له بها ، وإما أن يلجأ إلى الاعتماد على « الملخصات » التى شاع استعمالها فى جميع المراحل الدراسية وصرفت الكثيرين من التلاميذ عن مطالعة الكتب المقررة بالمرة :

وترى اللجنة علاجاً لهذا .

(ا) أن توضع توجيهات عامة توضح الشروط التى ينبغى مراعاتها فى تأليف الكتب المدرسية ، وذلك إلى جانب التوجيهات الخاصة بكل كتاب التى تضعها لجنة تفتيش المادة . وقد عهدت اللجنة إلى حضرات الأساتذة محمد عبد الواحد خلاف بك ومحمد على مصطفى والدكتور سيد باشا ومحمد فؤاد جلال بإعداد صورة لهذه التوجيهات ، وسترفع للوزارة بعد إقرار اللجنة لها .

(ب) ألا يكون جميع أعضاء لجان فحص الكتب من الإخصائيين الذين قد ينساقون مع شغفهم بمادتهم وتقديرهم لأهمية موضوعاتها ، بل يراعى أن يكون فى كل لجنة عضو على الأقل من المربين الذين يتجه اهتمامهم بحكم عملهم إلى حاجات التلميذ فى مجموعه ومستوى تفكيره وإدراكه ، كنظار المدارس أو مفتشى الأقسام أو أساتذة التربية وطرق التدريس بمعاهد المعلمين ، أو مراقبى التعليم . كما يراعى دائما أن يعرض تقرير لجنة الفحص على المدير العام أو المراقب العام المختص ليبدى رأيه فيه قبل عرضه على الوزارة .

(ج) يراعى عند تقدير المكافأة عن الكتاب قيمته الفنية وتمشيه مع الاتجاهات التعليمية الصحيحة ، لا عدد صفحاته كما سبق القول .

هذه هى اقتراحات اللجنة أتشرف برفعها إلى معاليكم ومعها القواعد المفصلة التى وضعتها اللجنة على أساس هذه الاقتراحات ، راجياً التفضل باعتمادها ، والأمر بالكتابة لوزارة المالية لتعديل القواعد التى أقرتها بالاتفاق مع وزارة المعارف فى أغسطس سنة ١٩٤٠ على الأسس الجديدة .

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق الاحترام .

رئيس اللجنة

التوقيع (إسماعيل القبانى)

وزارة المعارف العمومية
إدارة تقرير الكتب المدرسية — رقم ٨ ٢٣ مسلسل

قواعد تقرير الكتب الدراسية واقتنائها

١ — إبتداء من العام الدراسى ١٩٥٠ — ١٩٥١ تقوم وزارة المعارف بصرف الكتب الدراسية المقررة لتلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية الحرة المعانة . وتصرف مجانا لتلاميذ المدارس الابتدائية التى تطبق نظام المجانية . أما ما عدا ذلك من المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية الحرة فتخصم تكاليف الكتب التى تصرف لتلاميذها من الإعانة المخصصة لكل مدرسة .

٢ — تتدارك الوزارة الكتب الدراسية اللازمة لمدارسها وللمدارس الحرة بإحدى طريقتين :

(ا) شراء حق التأليف وطبع العدد اللازم من الكتب لحساب الوزارة .

(ب) شراء الكتب المطبوعة بالنسخة من المؤلفين أو الناشرين .

٣ — لايجوز شراء الكتب بالنسخة إلا فى الحالات الآتية :

(ا) الكتب التى لم توضع فى الأصل للمدارس ، وتشترى للظرف الذى قررت له فقط .

(ب) الكتب المدرسية التى لم توضع للمدارس المصرية خاصة ، بل طبعت فى الخارج لتستعمل فى بلاد مختلفة .

(ج) الكتب التى لا يتجاوز عدد النسخ المطلوبة منها ٥٠٠ نسخة فى السنة .

(د) الكتب التى يتجاوز عدد النسخ المطلوبة منها ٥٠٠ نسخة فى السنة إذا كانت نفقات الطبع مع شراء حق التأليف تزيد على ثمن الشراء بالنسخة حسب السعر المحدد لها أو المعروضة به .

وفى هذه الحالة يتعين الشراء بالنسخة .

٤ — فيما عدا الحالات المنصوص عنها فى البند السابق تشترى الوزارة حقوق التأليف للكتب الدراسية التى تقررها لكافة أنواع التعليم ، وتتولى طبع العدد اللازم

من هذه الكتب لمدارسها وللمدارس الابتدائية والثانوية الحرة المعانة .

٥ — عندما تحتاج الوزارة إلى كتاب دراسى فى أية مادة تعلن عن مسابقة لتأليف هذا الكتاب ، مع تحديد شروط المسابقة فى الإعلان .

ويجوز لظروف خاصة أن تكل الوزارة إلى شخص أو إلى لجنة تأليف كتاب معين .

٦ — الكتب التى تقدم فى المسابقات تعرض على لجان فنية لفحصها وإبداء رأيها عن صلاحيتها للاستعمال . وإذا تعددت الكتب المعروضة فعلى لجنة الفحص أن تبين الصالح منها مهما كان عدده وغير الصالح ، مع بيان الأسباب فى كل حالة .

٧ — تؤلف لجنة الفحص من ثلاثة أعضاء على الأقل من رجال الوزارة أو غيرهم يرشحهم المدير العام أو المراقب العام المختص بنوع التعليم بعد أخذ رأى عميد المفتشين المختص بالمادة . ويراعى فى اختيارهم ألا تكون لهم مؤلفات مدرسية فى المادة بكافة أنواع التعليم وأن يكون من بينهم مدرس أول بالنسبة لكتب المدارس الثانوية وما فى مستواها ، وناظر مدرسة مختص فى المادة بالنسبة لكتب المدارس الابتدائية وما فى مستواها ، وألا يقصر الأختيار على الإخصائيين فى المادة بل يكون من بين أعضاء اللجنة عضو على الأقل من المربين الذين يعنون بحكم عملهم بالنظر إلى حاجات التلميذ فى مجموعه ومستوى إدراكه وتفكيره ، مثل نظار المدارس ومفتشى الأقسام ومراقبى التعليم ، وأساتذة التربية بمعاهد المعلمين .

وتعتمد الوزارة تأليف اللجنة قبل أن تباشر عملها . وتحدد لها فترة تقدم فيها تقريرها على ألا تتجاوز هذه الفترة ثلاثة شهور فى أية حال .

٨ — يعرض تقرير لجنة الفحص على المدير العام أو المراقب العام المختص ليبدى رأيه فيه ، ثم يرفع الأمر للوزارة لاتخاذ قرار فى شأن الكتب المعروضة .

ويراعى تقرير أكثر من كتاب واحد فى المادة للفرقة الواحدة ، على أن يستعمل كل كتاب منها فى مناطق معينة تحددها الوزارة .

ولا تصرف فى أى عام دراسى إلا الكتب التى تكون الوزارة قد وافقت على تقريرها قبل يوم ٣٠ نوفبر من العام السابق . أما الكتب التى توافق الوزارة على تقريرها بعد هذا التاريخ فيؤجل استعمالها إلى العام الذى يليه .

٩ — الكتب التى تقرر من بين الكتب التى تقدمت للوزارة عن طريق المسابقة

يكون شراء حق تأليفها لمدة ثلاث سنوات . وتحدد قيمة المكافأة التى تعطى للمؤلف أو المؤلفين فى نظير ذلك مقدما وتعلن مع شروط المسابقة . والهيئة الفنية التى تضع شروط المسابقة هى التى تقترح هذه القيمة ، ويجب اعتمادها من الوزارة قبل إعلانها . ويراعى فى تقديرها مستوى الكتاب العلمى وطريقته فى العرض والمجهود الذى يتطلبه تأليفه ، مع مراعاة أن الوزارة بحكم هذه القواعد أصبحت تشترى حق التأليف لمدارسها وللمدارس الحرة . وفى نهاية مدة الثلاث سنوات تقوم لجنة تفتيش المادة (وهى اللجنة المنصوص على تشكيلها فى المادة السادسة من القرار الوزارى رقم ٨٢٥٢ بشأن تنظيم التفتيش) . بإعادة النظر فى أمر الكتاب من الناحية الفنية ، فإذا وافقت الوزارة على استمرار تقريره تشترى حق تأليفه لمدة ثلاث سنوات أخرى ، ويعطى المؤلف أو المؤلفين نفس المكافأة التى تقررت لهم عن المدة الأولى .

وإذا رأت الوزارة استمرار استعمال الكتاب بعد ذلك تشترى حق تأليفه بصفة نهائية وفى هذه الحالة يعطى المؤلف أو المؤلفون مكافأة تعادل ثلاثة أمثال المكافأة التى تقررت لهم عن المدة الأولى ، على أن يخصم من ذلك جميع المبالغ التى صرفت لهم فى المرتين السابقتين .

ويكون شراء حق التأليف فى جميع الحالات بقرار من الوزارة فى حدود اعتماد الميزانية . وتستأذن وزارة المالية فى الحالات التى تزيد فيها المكافأة على ٤٠٠ جنيها للكتاب أو — لجزء الكتاب .

١٠ — فى حالة الكتب التى قام بتأليفها شخص أو لجنة بتكليف من الوزارة يعطى المؤلف أو المؤلفون مكافأة عن عملهم على أساس تنازلهم عن حقوق التأليف كاملة للوزارة . وتحدد المكافأة فى القرار الوزارى الصادر بتكليف الشخص أو اللجنة بالتأليف كما تحدد فى هذا القرار مكافأة المراجعين إذا كان القرار ينص على ضم مراجعين للمؤلفين .

١١ — إذا تقدم مؤلف من تلقاء نفسه فى أى وقت كان بكتاب جديد فى مادة لها كتاب مقرر أو كتب مقررة ، تؤلف لجنة لفحصه بنفس الطريقة المنصوص عليها فى البند ٧ . فإذا ثبتت صلاحيته يجوز للوزارة أن تقرره بالإضافة إلى الكتب المقررة فى ذلك الوقت ، على أن يكون استعماله فى العام الدراسى التالى لتقريره أو فى العام الذى يليه طبقا للقاعدة الواردة فى البند ٨ .

ويشترى حق تأليف الكتاب فى هذه الحالة بنفس الشروط التى يشترى بها حق تأليف الكتب التى تقدم عن طريق المسابقة ، على أن تقترح المكافأة التى تعطى للمؤلف فى حالة تقرير كتابة لجنة الفحص .

١٢ — إذا احتاج الكتاب إلى مراجعة لغوية يطلب إلى المؤلف أن يقوم بذلك ، ويجوز أن تحيل الوزارة الكتاب إلى من تختاره للمراجعة بالاشتراك مع المؤلف ، وفى هذه الحالة يعطى من يقوم بالمراجعة مكافأة تخصم من استحقاق المؤلف ولا تزيد على ١٠ ٪ منه . وتقوم لجنة الفحص باقتراح قيمة هذه المكافأة .

١٣ — يعطى كل عضو من أعضاء لجنة الفحص مكافأه تحددها الوزارة عن كل كتاب يفحصه سواء تقرر أم لم يقرر ، بحيث لا تزيد على ٣ ٪ من قيمة المكافأة المقررة للكتاب .

١٤ — يقوم المؤلف بمراجعة تجارب الطبع للوزارة دون أى مقابل كلما قامت الوزارة بطبع الكتاب ، وتصرف له مكافأة التأليف بعد الانتهاء من مراجعة التجارب وتصحيحها واعتمادها للطبع عند أول طبعة . وتحجز الوزارة ٢٥ ٪ من المكافأة تأميناً على تصحيح التجارب ويصرف هذا التأمين بعد ثلاثة أشهر من تاريخ توزيع الكتاب إذا لم تظهر به أخطاء مطبعية ، وإذا اتضح وجود أخطاء كثيرة فيؤجل صرف التأمين إلى الطبعة التالية . ويجوز فى حالات خاصة أن تعين الوزارة مراجعا للبروفات يراجعها وحده أو يشترك مع المؤلف فى مراجعتها . ويمنح هذا المراجع مكافأة تخصم من مكافأة المؤلف بحيث لا تتجاوز ٥ ٪ منها .

١٥ — إذا احتاجت الكتب التى تشترى الوزارة حق تأليفها إلى تعديل أو تنقيح فى أى وقت يطلب من المؤلف إجراء هذا التعديل أو التنقيح مقابل مكافأة تقدرها الوزارة حسب أهمية التعديل .

١٦ — الكتب التى تشترى بالنسخة يحدد سعرها بالطريقة الآتية :

(ا) تؤلف لجنة لتقدير أسعار هذه الكتب من حضرات :

السكرتير العام للوزارة

مندوب عن إدارة التوريدات

« « التعليم الفنى

« « المطبعة الأميرية

« « مطبعة دار الكتب أو مطبعة أميرية أخرى

(ب) تقدر اللجنة تكاليف العدد اللازم من نسخ الكتاب ، وهى تشتمل على ثمن الورق بما فيه العادم ، وتكاليف الطبع — على أساس سعر طبع الملزمة فى المطبعة التى قامت بطبع الكتاب أو مثلها — وتكاليف الرسوم والكليشيهات وتكاليف التجليد . ثم تقسم هذه التكاليف على عدد النسخ للحصول على تكاليف طبع النسخة الواحدة .

(ج) يضاف إلى تكاليف طبع النسخة ربح للمؤلف والناشر معا بنسبة ٦٠ ٪ من التكاليف .

(د) يراعى ، على كل حال ، ألا يزيد السعر الذى يحدد للكتاب على السعر الذى كان يباع به فى السوق قبل تقريره .

وتطبق هذه القواعد على جميع الكتب التى تشترى بالنسخة إذا زاد العدد المطلوب منها على ٣٠٠ نسخة ما عدا الكتب الأجنبية التى لم توضع خاصة للمدارس المصرية ، بل طبعت فى الخارج للاستعمال فى بلاد مختلفة ، فهذه تشترى بالسعر المحدد لبيعها فى السوق مع إجراء الخصم المعتاد للشراء بالجملة .

أما الكتب التى لا يتجاوز عدد المطلوب منها ٣٠٠ نسخة فتشترى بالسعر الذى يعرضه الناشر ، بشرط ألا يزيد على السعر الذى يباع الكتاب به عادة للمكتبات .

يعتمد ويكتب للمالية للحصول على الترخيص فيما يقتضى ذلك .

التوقيع

٤٩/٢/٢٢ التوقيع (السنهورى) (اسماعيل القبانى)

توجيهات لمؤلفى الكتب المدرسية(١)

مقدمة :

لا شك أن الكتب تختلف باختلاف مادتها ، وباختلاف أعمار التلاميذ الذين يستفيدون منها ودرجاتهم فى القراءة ، وفى التفكير ، وفى المعرفة العامة .

ولكن هناك مبادئ عامة تنطبق على كل كتاب ، ويجب مراعاتها فى كل حالة من الحالات ، لكى يصل الكتاب إلى الغايات التربوية المقصودة منه .

كما أن هناك مبادئ أخرى تنطبق على طائفة من الكتب دون طائفة .

وفيما يلى توجيهات من النوعين ترمى إلى إرشاد لجان وضع المسابقات ، أو لجان التحكيم فى الكتب ، إلى الأسس التى تجب مراعاتها فى توجيه المؤلفين ، أو فى الحكم على المؤلفات .

(أولا) لكل كتاب غاية أو أغراض يرمى إليها . وفى ضوء هذه الغاية ينبغى أن يسير المؤلفون أو الفاحصون ، فى وضع الكتاب ، أو الحكم عليه .

ويجب أن تحدد هذه الغايات بادئ ذى بدء ، حتى يكون السير فى وضعه ، أو فى نقده على هدى ، ومن المسلم به أن هذه الغايات تتفاوت فى وضوحها وتميزها باختلاف الظروف ، ولكن لا شك فى أن من المستحسن أن يقصد الكتاب إلى غاية ، أو غايات ، يضعها المؤلف نصب عينيه ، حتى لا يختلط عليه الأمر ، فيسير فى تأليفه على خطط متضاربة ، أو على غير خطة .

فالكتاب الذى يوضع فى الحساب لتلاميذ مبتدئين لا يجوز أن يتضمن شرحاً للقواعد ، وإلا فلا يستطيع الانتفاع به إلا من بلغوا من القدرة على القراءة والفهم درجة لاتتأتى إلا فى مراحل متقدمة من الدراسة .

كما أن الكتاب الذى يوضع لمجرد المطالعة يختلف عن ذلك الذى يوضع لمطالعة تتدرج بالتلميذ فى معرفة الكلمات واستخدامها .

(١) وضعت هذه التوجيهات بمناسبة النظام الجديد الخاص بالحصول على الكتب المدرسية

والكتاب الذى يوضع لكى يتمكن التلميذ من استخدامه بنفسه ، غير ذلك الذى لا يستطيع استخدامه إلا بعد الشرح والمعونة من المدرس . .

وعلى ذلك ، فمن الواجب — عند توجيه المؤلفين — تحديد الأغراض المختلفة التى يطلب أن يفى بها الكتاب — فى كل حالة — على أن تكون هذه الأغراض واضحة ، محددة بقدر الإمكان .

فإذا قدمت الكتب ، كان أول ما ينظر إليه وفاؤها بهذه الأغراض .

ومعنى هذا ألا يكتفى بأن يطلب الكتاب بحيث يفى بمنهج معين ؛ لأن المنهج ما هو إلا جانب واحد من جوانب النشاط الدراسى الذى ينتظر أن يقوم به التلاميذ ، أو صورة من صورة قد وضعت فى قالب معين هو القالب الذى درجت عليه المناهج منذ وضعت .

والمنهج يوحى للمؤلف بأن يضع الكتاب على غراره .

ولكل من المنهج ، والكتاب ، والمدرس والتلميذ وظيفته فى الدراسة ويجب أن تحدد وظيفة الكتاب قبل البدء فى عمله .

(ثانيا) يجب أن تكون للكتاب خطة واضحة ، توضع فى هدى الغايات المقصودة ، وتوصل إليها . فوضع الكتب لا يكون اعتباطا ، أو مجرد تجميع لعدة موضوعات ، فى مجلد واحد يجمعها عنوان الكتاب ، وإنما يحتاج وضعه إلى الجهد فى إحكام الخطة ، ورسمها بدقة حتى يصل المؤلف إلى تحقيق الغايات المقصودة . وأكثر ما يكون ذلك لازما فى كتب الصغار التى لا تصل إلى المقصود منها إلا إذا روعيت شروط عدة فى اختيار ما فيها من الموضوعات ، والألفاظ والعبارات ، والأفكار ، وفى ربطها ، وتسلسلها ، وتتابعها ، وفى حجمها ، وشكلها ، وفى استجابة قارئيها لها ، واستيحاء القواعد الفنية ، والعلمية فى كل ذلك .

وقد وصل وضع الكتب فى كثير من الأحيان إلى أن يكون فنا بنى على قواعد علمية هى نتيجة البحث والاستقراء والتجريب فى ميدان التربية والتعليم .

وإذا لم يتجه مؤلفونا هذا الاتجاه ، بقيت الكتب كما هى الآن خاضعة فى اخراجها لعوامل عرضية، ولأهواء المؤلفين ، ولما يتجه بعضهم إليه من الاكتفاء من الجهد بأيسره .

وكما يتطلب ذلك بذل الجهد فى رسم الخطة من جانب المؤلف ، يتطلب — كذلك — بذل الجهد فى استقصائها من جانب لجان التحكيم التى يجب

الواحدة ، وللغاية الواحدة ، ولا ضرر من تعدد الأساليب ، بل إن المنفعة كل المنفعة فى ذلك ، على أن تكون جميعها وافية بما ذكرناه من شرائط .

(رابعاً) يجب أن يكون الكتاب مشوقاً ، يجتذب القارئ ، ويدعوه إلى المزيد من القراءة ، ولا يصيبه بالملل والسأم .

فالكتاب المشوق أداة تعليمية عظيمة الفائدة ، لأنه يجذب القارئ ، ويحبب إليه صرف الوقت وبذل الجهد فى القراءة والفهم . والكتاب الممل على عكس ذلك ، لأنه يصرف القارئ عن القراءة ، بل عما يرتبط بها من جوانب التعلم الأخرى ، ويدفعه إلى شرود الفكر ، والعبث والإهمال ، ويهيئ الجو لتعويده كثيراً من العادات الخبيثة التى تظل عوائق فى سبيل تقدمه ونجاحه على مدى الأيام : فمن كراهية للقراءة ، إلى تبرم بالتعليم ، إلى احتقار للمعرفة وسخرية بها ، إلى انصراف إلى ما يلذ من ألوان العبث أو المجون .

وكم كان لكتاب مشوق من أثر حاسم فى حياة كثير من الأشخاص ، وفى توجيههم نحو القراءة ، والبحث ، والاستقصاء ، بل فى توجيههم نحو الجد ، والإنتاج .

وكم كان لكتاب كريه ممل من مثل هذا الأثر فى القضاء على القوى الكامنة فى الناشئين وتوجيهها توجيها غير سوى ، وهدم مستقبل الكثيرين ممن كان ينتظر منهم الخير لو وجدوا الكتاب الذى يجتذبهم إليه ، وإلى أمثاله ، ويوجههم الوجهة السليمة .

والتشويق صفة شاملة فى الكتاب ، تأخذ من مادته ، ومن أسلوبه ، ومن ترتيبه وتبويبه ومن إخراجه ، ومن حجمه ، ومن شكله . . . إلى غير ذلك من عناصره .

وتختلف مكوناته باختلاف القارئ . والحكم فيها هم القراء أنفسهم ، ولن يمكننا الوصول إلى حكم موضوعى سليم إلا إذا تتبعنا استجاباتهم لمختلف الكتب .

ولعل المؤلفين ، والمحكمين ، يلجئون إلى هذه الوسيلة بين آن وآخر ، ليصلوا إلى الرأى السليم .

(خامسا) إتصال مادة الكتاب بحياة التلاميذ ، وميولهم ، ونواحى اهتمامهم . وإذا كان التعليم الصحيح لا يتأتى إلا عن طريق الخبرة . فإن الكتاب يجب أن

يكون امتداداً لخبرة التلاميذ فى الحياة ، امتداداً يضفى على هذه الخبرة تنسيقاً ، وتهذيباً ، ويرفعها إلى مستوى الفكر المتنور المنتج .

وكثيراً ما أخطأ المؤلفون فهم المغزى الذى يقصد من اتصال الكتاب بحياة التلميذ ، فليس كل ما يمر به التلميذ متصلا بحياته ، لأن الاتصال بالحياة يجب أن يتوفر فيه الشعور بالتجاوب بين الإنسان ، وبين عناصر الحياة . فقد نمر بحادثة لا نشعر بأن لها اتصالا بحياتنا بينما نقرأ عن أشياء حدثت منذ آلاف السنين فنشعر بأن لها أوثق الاتصال بكياننا ، وما ذلك إلا لأن شرط التجاوب بيننا وبين الحوادث قد توفر فى الحالة الثانية ولم يتوفر فى الحالة الأولى .

ولا شك أن فيما يحيط بنا شؤونا وحوادث تتصل بواحد من الناس دون الآخر . ثم إن هناك ما يبدو أنه بعيد الصلة بنا ، ولكن المؤلف الذى أوتى الحساسية الكافية ، يستطيع أن يبرز لنا صلة لم تكن نشعر بها دون توجيه المؤلف ، فلا يكفى أن يكون فى البلد فقر ومرض وجهل مثلا ، لكى يكون كل ما يتصل بالفقر أو المرض أو الجهل جزءاً من بيئة التلميذ « النفسية » فقد يمر بما يكتب عن هذه الأشياء مروراً سطحياً عابراً .

ولكن إذا أبرز المؤلف أثر هذه العوامل فى حياته ، وحياة إخوته ، وأصدقائه ومن يراهم ويتصل بهم من الناس ، أصبحت هذه العوامل جزءاً من كيانه النفسى .

والكتاب الذى يجمع إلى ذلك ، ملاحظة ميول التلاميذ ، ونواحى اهتمامهم ، من مادية ومعنوية ، وفردية واجتماعية ، تكون له القدرة على أن يجذبهم ويصل بهم إلى ما ينشدونه وتنشده الأمة لهم .

(سادسا) لكل مرحلة حدود وآماد « ونفس » فى القراءة ، لا يستطيع تجاوزها إلا القليل من تلاميذها .

وعلى ذلك فإن حجم الكتاب ، وطول موضوعاته ، وأقسامه ، بل جمله ، وعباراته ، مما يجب أن يكون فى متناول الفئة التى كتب لها ، حتى يتسنى لها الإقبال عليه ، والانتفاع به .

ولحجم الكتاب أيضاً أثره النفسى عند تناوله ، وما يتركه من غبطة فى نفس القارئ عند الانتهاء منه .

وقد درج المؤلفون فى السنين الأخيرة على تضخيم الكتب ، فى غير ضرورة ملحة ، ولجأت الوزارة — أحياناً — إلى طبع كتاب واحد فى مقررات بعض المواد

للفرق الأربع من مرحلة الثقافة ، مما صرف الطلاب عن الإقبال عليه ، بله الاهتمام به .

ومايقال عن الكتاب فى مجموعة ، يقال عن أقسامه ، وموضوعاته ، فإنها جميعاً يجب ألا تتجاوز « المدى » الذى يسمح للتلميذ بالربط بينها ، وتذكرها وحدات متماسكة الأطراف .

وذلك صحيح فى جميع أنواع الكتب . وربما كان ميل الكتاب إلى الاختصار — إذا تساوت العوامل الأخرى — أفضل من ميله إلى التطويل، لأن ما يجده القارئ من الارتياح عند الانتهاء من الكتاب يشجعه على المزيد من قراءة غيره ، وهو أكثر تفاؤلا .

ولعلنا نذكر الكثيرين من المتعلمين الذين يعترفون بأنهم لم يقرؤا فى حياتهم كتاباً بأكمله وإنما يتناولهم الملل قبل الوصول إلى نهايته فيلقون به جانباً .

وهذه — فى الغالب — عادة تكونت عندهم بمرور الزمن من قراءة كتب تتجاوز — بحجمها طاقتهم على الاستيعاب والانتباه .

(سابعاً) لما كانت وظيفة الكتاب وظيفة تعليمية ، فإن مهمته يجب ألا تقتصر على مجرد السرد أو العرض للحقائق أو للعبارات المختلفة . وإنما يجب أن يكون فيه ما يحفز على التفكير والنظر ويبعث على النشاط الذهنى بوجه عام .

وللمؤلفين وسائل شتى فى الوصول إلى هذه الغاية . فمنهم من يصل إليها بطريق مباشر فلا يعرض مجموعة من الحقائق إلا أتبعها بالتساؤل عما يستنتج منها . أو بتوجيه القارئ نحو استكمالها ، أو السير على غرار الكتاب فى البحث عن نظائرها ، أو بالإشارة إلى بعض المسائل ، أو المشكلات ذات الصلة بها . . . إلى آخر هذه الوسائل وأمثالها ، مما يدفع التلميذ إلى أن يبذل نشاطاً إيجابيًّا محدداً فى الملاحظة ، أو التفكير ، أو الاستدلال ، وما إليها .

ومن المؤلفين من يصل إليها بطريق غير مباشر ، إذ يتحدى أسلوبه العقل ويحفزه على التفكير وإعمال النظر ، فيجعل القارئ يسبق الكتاب فى الوصول إلى الحقائق . وكثيراً ما يظن أنه وصل إليها بنفسه والحقيقة أن توجيه الكاتب هو هو الذى حتم عليه السير فى هذا الطريق . غير أن معظم الكتب الدراسية تستفيد من اتباع الطريق المباشر إذا أحسن رسمه وخلا من التفاهة والتكلف ، لأن الطريق الثانى رهن بالقدرة الفائقة فى الكتابة ، مما لا يتأتى إلا للصفوة من المؤلفين .

(ثامناً) إن الكتاب معلم من طراز خاص ، فلا أقل من أن يكون هذا المعلم فريداً فى بابه بين المعلمين . فقيمة الكتاب فى أنه يفتح أمام عقل التلميذ آفاقاً لا يصل إليها المدرس العادى ، وإلا فلا غناء فيه .

ومادة الكتاب ، وطريقته ، قد تجعله — عند القراء — معلماً ممتازاً يتصل بهم بأسلوبه — عن طريق الكتاب — بدل أن يلقاهم وجهاً لوجه .

ومعنى هذا : أن الكتاب إذا لم يتصف بالامتياز ، والتفوق : فلا يكون هناك مبرر لاستخدامه .

ومن سوء الحظ أن كثيراً من الكتب المقررة الآن تقصر عن هذا المستوى ، وتجد مجالا فسيحا تعيش فيه مفروضة على التلاميذ .

وعلى ذلك يجب النص فى مسابقات الكتب على أن يكون الكتاب عرضاً ممتازاً للمادة وأن يحتوى فكرة ، أو أفكاراً ، تجعل من استخدامه كسباً فعلياً للتعليم .

وبهذه الطريقة وحدها نرفع مستوى التأليف ، ونشجع الأفذاذ على دخول ميدانه ونقضى على التفاهة والقصور اللذين وصل إليهما مستوى الكثير من الكتب فى السنوات الأخيرة .

ولا مانع من رفض جميع الكتب إذا لم تصل إلى المستوى المطلوب ، وفى هذه الحالة يستطيع كل مدرس أن يعمل مع تلاميذه بطريقته .

(تاسعا) إخراج الكتاب ، ويشمل الحجم ، والشكل ، ونوع الورق ، والطبع ، وشكل الحروف ، وحجمها ، والأشكال ، والرسوم ، والصور من حيث النوع ، والتلوين ، والوضوح . . . إلى آخر ما تعنيه كلمة الإخراج .

وهذه كلها أمور لابد من النظر فيها بكل عناية ، ولا يمكن أن توضع فيها قاعدة عامة فهى تختلف باختلاف أعمار التلاميذ وباختلاف المادة والطريقة .

ولكل كتاب طريقة للإخراج توائم استخدامه ، والأغراض المتوخاة من هذا الاستخدام ، وتتسق مع ظروفه الأخرى على اختلافها .

ولذا ، يجب أن يكون الحكم على صلاحية الكتاب من هذه النواحى حكماً واقعيًّا ، مبنيًّا على دراسة الكتاب بالذات .

والحكم على الإخراج يتضمن — بوجه عام — ما يتجلى فيه من الذوق : ما يتحقق به ومن أغراض وغايات : فكثير من الكتب قد أخرجت بصورة تنافى

الذوق السليم كما أن هناك كتابا قد يخرج بصورتين ، وبكيفيتين ، تكون الفائدة في إحداهما أكبر منها في الأخرى .

والإخراج السليم يجعل القارئ يحصل على أكبر ما يمكن من الفائدة من نفس المادة .

(عاشراً) وبالجملة يمكن القول بأن الكتاب المدرسي أداة تعليمية ، لها وظيفتها أو وظائفها ، وأنه يجب — لكي تتحقق هذه الفائدة — أن يكون مطابقاً في مستواه . ومادته ، وطريقته ، وأسلوبه ، وإخراجه لمقتضيات هذه الوظيفة .

وليس الجهد الذي يبذل ، لكي يفي الكتاب بهذه الشروط ، بالقليل . ولا بد أن نحفز المؤلفين على السمو بكتبهم ، وبذل الجهد ، والإتقان في وضعها ، بإحكام الخطط ومراعاة الأسس التي يقوم عليها التأليف ، حتى يستطيع الكتاب المدرسي أن يكون أداة موجهة فعالة في التعليم .

وربما كان لكتاب واحد من الأثر في رفع مستوى التعليم ما لا يكون لألف مدرس لأنه يوجه الألوف ، ويرفع من مستوى تدريسهم .

وربما كان الكتاب أداة لإصلاح منهج فاسد .

أما أن ننظر إلى الكتاب على اعتبار أنه مجرد سرد لموضوعات المنهج سرداً لا يراعى فيه إلا صحة المعلومات ، فهو حط بمستواه إلى حيث لا تكون له قيمة تذكر في التعليم .

المؤتمر الدولى الثانى عشر للتعليم العام

يعقد المكتب الدولى للتربية بجنيف بالاشتراك مع هيئة اليونسكو مؤتمرا سنويا تمثل فيه وزارات المعارف للدول المشتركة فى المكتب لاستعراض التطورات التعلمية فى كل من هذه الدول وبحث بعض مشكلات التربية العامة .

وقد عقد مؤتمر هذا العام فى شهر يولية الماضى فكان جدول أعماله يحتوى على الموضوعات الآتية :

١ — تقارير وزارات المعارف عن التطورات التعلمية فى خلال السنة الدراسة ١٩٤٨ — ١٩٤٩ .

٢ — تعليم الجغرافية كوسيلة لتنمية التفاهم الدولى .

٣ — تعليم مبادئ العلوم الطبيعية فى المدرسة الابتدائية .

٤ — تعليم القراءة .

وكانت هيئة المكتب الدولى قد أرسلت إلى الدول المختلفة استفتاءات عن المسائل المتعلقة بالموضوعات الثلاثة الأخيرة ، وأعدت بحوثاً وافية عن هذه الموضوعات لتكون أساساً للمناقشة بالمؤتمر . واستمرت المناقشات من ٤ إلى ١٢ يولية ، وانتهت إلى الموافقة على التوصيات التى ننشرها فيما يلى .

التوصية رقم (٢٦)

بشأن تعليم الجغرافيا كوسيلة لتنمية التفاهم الدولى

١ — يجب النظر فى تقرير المناهج ووضع الامتحانات بحيث تشجع التدريس على سلوك سبيل حيوى قائم على المحسوسات والدراسات المقارنة .

٢ — والبحث فى أنجح المناهج السيكولوجية والتربوية الكفيلة بأن تقضى فى الطفل على شعوره بأنه مركز العالم ، وتزيد من الشعور بالوحدة المعنوية بين

البشر واعتماد بعضهم على بعض . على أن يتضمن ذلك أن توفق التربية بين حب المرء لوطنه ، وتفاهمه مع الأوطان الأخرى ، واحترامه لسيادة كل منها فى عالم ينبغى أن تعتبر شعوبه جميعاً ذات حقوق متساوية .

٣ — ومراعاة تدريس الجغرافية على نحو موضوعى .

وقد اعتزمت اليونسكو أن تنشر هذا التقرير بعد مراعاة الملاحظات السالفة الذكر .

ويوصى المؤتمر وزراء المعارف فى مختلف البلاد بما يلى :

١ — ضرورة توزيع هذا الكتيب فى جميع دوائر التربية ، حتى يقف معلمو المدارس الابتدائية والثانوية على المشكلة ، ويتناولوها بالنقاش ، ويتقدموا باقتراحاتهم ويقوموا بالتجارب اللازمة .

٢ — المبادرة بأسرع ما يمكن إلى تعيين الخبراء ليساهموا فى مؤتمر اليونسكو عام ١٩٥٠ الخاص بتدريس الجغرافيا حتى يتسنى لهم أن يعدوا له فى نشاط وعلى نحو مجد خلال فترة طويلة كافية ، وحتى يتسنى لهم الاتصال اللازم بمختلف دوائر التربية فى بلادهم .

التوصية رقم (٢٧)

بشأن تعليم مبادئ العلوم الطبيعية فى المدرسة الابتدائية

وفيما يتعلق بتدريس المبادىء الأولية للعلوم الطبيعية فى المدارس الابتدائية ألمع المؤتمر إلى أن تشجيع روح الملاحظة والتجريب العلمية ، استناداً إلى اهتمامات الأطفال التلقائية ، من أهم أهداف التربية ، وإلى أن المبادىء الأولى للعلوم الطبيعية أنسب الأمور لتحقيق هذا النوع من التعليم . وأشار إلى ضرورة إشراك المدرسة فى حماية الطبيعة .

وعلى هذا الأساس قدم المؤتمر إلى وزراء المعارف فى مختلف البلدان التوصيات التالية :

١ — تقرير العلوم الطبيعية منذ الفرق الأولى من التعليم الابتدائى .

٢ — وحتى لو أعطيت هذه الدراسة التمهيدية بصفتها مادة مستقلة ، يجب

أن نربطها بتدريس المواد الأخرى (كاللغة ، والرسم ، والأشغال اليدوية الخ ...)

٣ — إن هذه المقدمة للعلوم الطبيعية كفيلة بتحقيق الأغراض الآتية :

(ا) تنمية عقل الطفل باستخدام وسائل النشاط التى تستند قدر الطاقة إلى الملاحظة والتجريب الشخصيين .

(ب) استثارة خيال التلميذ وحساسيته بأن تكشف له عن مفاتن الطبيعة ، وتشغله بالظواهر الطبيعية ومختلف مظاهر الحياة .

(ج) التعزيز والتربية لكل نشاط يرمى إلى حماية الطبيعة وصيانتها .

٤ — وبما أن المقدمة للعلوم الطبيعية فى المدارس الابتدائية ينبغى أن تقوم على الملاحظة والتجريب ، يتعين علينا أن نوفر فى داخل المدرسة وخارجها الأمور الآتية للتلاميذ دون التضييق على روح الابتكار فيهم .

(ا) الأجهزة البصرية (كالعدسات المكبرة الخ . . .) ، أراضى زراعية ، وأحواضاً مائية ، وحدائق مدرسية (وكل ما يصلح مجالا للملاحظة المباشرة) .

(ب) « الأفلام » التعليمية ، وصور الفانوس السحرى ، والصور الحائطية والمجموعات (كلما تعذرت فرص الملاحظة المباشرة (.

٥ — يمرن التلاميذ على البحث الجمعى وعلى مراجعة بعضهم للاحظات بعض وتفسيراتهم لمشاهداتهم .

٦ — يسير هذا البحث جنباً إلى جنب مع التعبير بالصور والعبارة .

٧ — يشجع التلاميذ على جمع النماذج لمتحف الفصل أو متحف المدرسة .

مما يقوى صلتهم التى تربطهم ارتباطاً شخصياً بذلك المتحف لمساهمتهم فى تكوينه .

٨ — أن يشجيع الخروج إلى الهواء الطلق فى الدروس التى تلائم طبيعتها على الخصوص الطرق الحديثة فى التربية لتعليم العلوم الطبيعية وتحقق ما تتطلبه نظريات التربية فى ذلك .

٩ — ينبغى أن نتجنب فى تدريسنا منهج البحث فى علم تركيب أعضاء

الكائنات ووصفها ، بل ينبغى أن تتجه عنايتنا إلى البحث فى الوظيفة ، وظيفة الأعضاء المختلفة للكائنات الحية من حيث صلتها بالحياة ، ومن حيث صلتها بالكائنات الحية الأخرى ، ومن حيث اتصالها بالموضوعات المحلية فى الإقليم الذى فيه التلاميذ ، ولا يجوز أن تدرس الكائنات الحية على أن كلا منها وحدة منعزلة عن غيرها .

١٠ — يجب ألا يبدأ تدريس العلوم الطبيعية بقوائم من الأسماء ، والتعريضات ، والتقسيمات ، والقوانين وما أشبه ذلك ، بل يجب أن تأتى هذه نتيجة الملاحظة والتجارب التى يقوم بإجرائها الأطفال أنفسهم ، ونتيجة المعلومات التى تكون لديهم فعلا .

١١ — يجب أن يكون المنهج ، من غير مساس بالنقط السالفة الذكر مرنا مرونة تسمح بتكيف التدريس للأوضاع المحلية .

١٢ — وفضلا عن ذلك ، يمكن التلاميذ إذا تعذر على الإقليم نفسه أن يزودهم بالأشياء التى تحتاج الملاحظة إليها ، من الحصول على تلك الأشياء من طريق التبادل المدرسى .

١٣ — ينبغى أن تحتوى الكتب المدرسية ، قبل كل شىء على معلومات مكتوبة على نحو يستثير الأطفال إلى البحث الحر والملاحظة الشخصية .

١٤ — يفضل من بين نواحى النشاط المدرسى (كالنزه ، والرحلات ، ونوادى الخلاء) تلك التى تتجه إلى تنمية حب الطبيعة ، وتعزز الرغبة فى صيانة المصادر الطبيعية بمختلف الوسائل ، كإنشاء الغابات الجديدة ، وحماية النباتات والحيوانات ، ومقاومة التحات .

١٥ — يتعين على المعلمين أن ينتهزوا كل مناسبة ليصفوا كيف تمت الكشوف العلمية ، ويطلعوا على التلاميذ بعض سير أولئك الذين سهموا فى تقدم العلم فى جميع أنحاء المعمورة .

١٦ — لا ينبغى الاهتمام بتمرين المعلمين ، كى يقفوا على مختلف طرق تدريس العلوم الطبيعية وأطوار نمو الطفل العقلى التى قد تساعدهم فى عملهم .

١٧ — الاجتماعات الدورية ، والمؤتمرات ، والدراسات الإضافية تجعل المدرس دائم الاتصال بتطورات العلوم الطبيعية ونظريات التربية وطرقها ، وعلى علم بنتائج التجارب فى تدريس العلوم الطبيعة .

التوصية رقم (٢٨)

بشأن تعليم القراءة

بما أن القراءة ليست مجرد عملية تعليمية أساسية تتطلب مجموعة كاملة من الخطوات العقلية ، بل هى إلى جانب ذلك أهم وسيلة لاكتساب المعرفة وللتقدم الثقافى الكامل .

وبما أنه يجب أن يقترن تعلم الطفل القراءة بفهمه ما يقرأ فهماً كاملا ، وبما أن تعليم القراءة لا يمكن فصله عن تعليم اللغة القومية وأساليبها المختلفة فى التعبير ، كما لا يمكن فصله عن مبادىء الكتابة .

وبما أن التطورات التى جدت فى علم النفس وفى نظريات التربية تساعد على التوسع فى استعمال أحسن الطرق وأكثرها ملاءمة لقدرات الطفل .

ومن حيث أنه من المعروف أن طريقة كالطريقة الصوتية ، تلائم منطق الكبار وتيسر على المعلم عمله ، فى حين أنها تبدأ بوحدات منفصلة (كالأصوات والحروف والعلامات) تكاد تكون عديمة المعنى فى ذهن الطفل .

ومن حيث أن الطرق التى تقوم على أسس من علم النفس (كالطريقة التى أساسها الجملة) تعتبر أكثر ملاءمة لقدرة الطفل العقلية ، وتجعل تعليم القراءة أكثر اتصالا بأنواع النشاط العام فى الفصل ، ولكنها تستلزم زيادة الاهتمام بإعداد المعلم .

وما دمنا نعتقد أن اختيار طرق القراءة يتأثر — فيما يتأثر به — بطبيعة كل لغة وطريقة تركيب جملها ، وبالتنظيم المدرسى فى كل أمة .

فإن المؤتمر باستعراضه كل ما سبق يوصي وزارات المعارف في الأمم المختلفة بمراعاة ما يأتي :

أولا : يجب أن تهتم السلطات المدرسية قبل كل شيء بما يأتي

(ا) تعليم القراءة المنطلقة المتدفقة لكل طفل في سن التعليم ولكل أمي من البالغين .

(ب) تحسين طرق التعليم المتصلة بالقراءة عن طريق البحث والتجريب .

(ج) العمل —بكل وسيلة ممكنة—على ضمانة أن البالغين سيظلون قادرين على القراءة المنطلقة بعد مغادرتهم المدارس .

ثانياً : لا يبدأ تعليم القراءة إلا عند ما يكون الطفل قد حصل ما يحتاج إليه من الكلمات ، وتلقى ما لا بد منه من تدريب الحواس ، وبهذا يكون قد أصبح على استعداد كاف لتعلم القراءة .

ثالثاً : يجب أن يكون التنظيم المدرسي بحيث يمكن المعلم من الاستمرار مع تلاميذه إلى أن يتموا الخطوات الأولى في القراءة .

رابعاً : يجب أن تتمشى طرق تعليم الأطفال القراءة مع نتائج البحوث التعليمية ما أمكن ذلك .

خامساً : أن ينمى الميل إلى القراءة منذ البداية باصطناع الجمل والموضوعات المتصلة إتصالا مباشراً بما يشوق الطفل ويرتبط بنواحي نشاطه وأن يحافظ على اطراد هذا الميل طوال حياة الطفل المدرسية بإنشاء المكتبات المدرسية والتوفر على تحسينها وتنميتها .

سادساً : يجب تشجيع المطابع المدرسية التي لها فائدة لا تقدر في التدريس

سابعاً : أن كلا من كتب المطالعة المقررة في المدرسة والكتب المخصصة للقراءة في أوقات الفراغ — سواء أكانت للأطفال أم للكبار — يجب أن تتمشى مع تطور عقول قرائها وميولهم ، ويجب أن تتجه العناية بنوع خاص إلى مادة القراءة أو حروف الطبع ووسائل الإيضاح .

ثامناً : أن الأطفال الذين تعترضهم صعوبات خاصة في تعلم القراءة يجب أن ينظم لهم دروس إضافية تلائم حاجاتهم .

تاسعاً : يجب استعمال اختبارات القراءة الجهرية والقراءة الصامتة حتى يمكن قياس النتائج التي يصل إليها المتعلم في الأعمار المختلفة ، ومقارنتها بطريقة موضوعية .

عاشراً : نظراً للحاجة إلى التغلب على الأمية المتفشية بين الكبار فى كثير من أجزاء المعمورة ، يجب أن تبذل الجهود المتآزرة لابتكار طرق فى تعليم اللغة تصلح لتعليم أعداد كبيرة من الأميين ، ولإعداد المادة الملائمة للقراءة ، كما يجب تبادل الآراء والخبرات بين الأمم التى تعنيها هذه المشكلة .

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معهد التربية

رئيس التحرير : اسماعيل القباني بك

السنة الثانية | يناير ١٩٥٠ | العدد الثاني

فهرست

دار المعارف للطباعة والنشر

صحيفة التربية

السنة الثانية | يناير ١٩٥٠ | العدد الثانى

آراء فى التربية

لبعض قادة الفكر فى الهند

عن مجلة « العهد الجديد» الإنكليزية

المهاتما غاندى : التربية عن طريق اليد

لا بد من إحداث انقلاب فى نظمنا التربوية ، إذ ينبغى أن تكون اليد وسيلة لتربية العقل . ولو أنى كنت شاعرا لنظمت القصائد فى الإشادة بما يمكن أن تنتجه الأصابع الخمس . ما الذى يدعونا إلى اعتقاد أن العقل هو كل شىء وأن الأيدى والأقدام لا قيمة لها ؟ إن الذين لا يعنون بتدريب أيديهم ، ولا يهتمون بغير التربية العادية التافهة ، إنما يحيون حياة قد أقفرت من الموسيقى ، لأن جميع مواهبهم لم تنل قسطاً من. الغذاء الصالح فمجرد المعلومات التى تحفل بها الكتب لا تثير اهتمام الطفل بالقدر الذى يجعلها تستحوز على كل انتباهه ، لأن الألفاظ وحدها تبعث على الملل والسآمة ، وتؤدى إلى تشتت التفكير وشرود الذهن . إن اليد أصبحت تؤدى من الأعمال ما لا ينبغى لها أداؤه ، والعين تقع على الأمور التى لم يكن لها أن تبصرها . وهكذا أصبح الطفل لا يرى أو يسمع أو يفعل ما ينبغى أن يراه ويسمعه ويفعله ! إنه لا يتعلم كيف يحسن الاختيار ، ومن ثم تفضى تربيته إلى أوخم العواقب . والتربية التى لا تعلمنا التمييز بين الطيب فننهل من معينه ، والردىء فنتجنبه ، إنما هى تربية ليس لها من اسمها أدنى نصيب .

إننا فى حاجة إلى مربين ذوى قدرة على الابتكار ، تتأجج فى صدورهم

الحماسة الصادقة . ويداومون إعمال الفكر فى كل ما يعتزمون تعليمه لتلاميذهم . ليس فى وسع المدرس أن يحصل على معلوماته من المجلدات الآسنة ، بل لا بد له أن يستخدم مواهبه فى الملاحظة والتفكير ، ثم ينقل المعلومات إلى تلاميذه بلسانه مستعينا بإحدى الحرف . وهذا يعنى ثورة على طرق التدريس ، وانقلابا فى نظرة المدرس . وهكذا ينبغى أن يكون فى وسع المدرس الحديث أن يقول : « لو أنى استطعت أن أجعل من تلميذى رجلا أفضل ، مستعينا فى ذلك بكل ما أملك من وسائل . فأنى عندئذ أكون قد أديت واجبى حياله . »

فلو أنك آمنت قدر إيمانى بأن هذه التربية الجديدة هى ما يتطلبه إعداد الملايين من أطفالنا للحياة لازدهر عملك وأينع ، لأن المدرس الذى يقدم على هذا العمل بروح وحمية سوف يجد فى مقدوره أن يتحدث إلى تلاميذه فى أمور كثيرة. وأن يساهم فى ترقية مواهبهم ، وينجح فى أن يجعل منهم مواطنين صالحين .

رابندرانات طاغور : التربية عن طريق الحياة فى المجتمع :

ينبغى أن يكون صرح التربية نتيجة لمجهودنا المشترك فلا يقتصر تشييده على المدرس وحده ، أو المنظم وحده ، بل يشترك فيه التلميذ أيضاً . إذ لا بد للتلاميذ أن يساهموا بجانب من حياتهم فى إقامته ، وأن يشعروا بأنهم يعيشون فى عالم خاص بهم . وتلك أفضل حرية يمكن أن تتاح للإنسان .

فلا ينبغى أن تفصل التربية عن عناصرها الأصلية ، أى عن صميم حياة الشعب . ولا ينبغى أن يكون المركز الثقافى فى الهند مركزاً للحياة العقلية وحدها ، بل لا بد أن يكون مركزا للحياة الاقتصادية أيضاً ، فيهتم بزرع الأرض وتربية الماشية بوصفها مصدراً للغذاء . كما يعنى بإنتاج سائر الضروريات ، وابتكار خير الوسائل . واستخدام أفضل المواد مستعينا فى ذلك بالعلوم . وينبغى أن يتوقف كيانه على نجاح ما يجرى فى ميدان الصناعة من مشروعات تقوم على مبدأ التعاون ، مما يفضى إلى ربط المعلم والتلميذ برباط من الحياة والنشاط تقتضيه طبيعة المعيشة . فإن ذلك سيتيح لنا أيضاً مرانا صناعياً عملياً ، ليست القوة الدافعة فيه مجرد النهم إلى الكسب .

فعندما تجتمع الأجناس البشرية ، كما هو الحال اليوم ، فلا ينبغى أن يكون ذلك مجرد اجتماع لجمهرة من الناس ، بل لا بد أن يكون بينهم رابطة

من العلاقات ، وإلا وقع التصادم وحدث الارتطام . وهكذا يجب على التربية عندنا أن تتعلق بهذه الغاية من غايات العصر وتحاول تحقيقها ، بدلا من أن تعمل على مكافحتها ببذر بذور الانقسامات وتنمية التعصب القومى .

ك . راجاكو بالانشارى : التربية عن طريق السرور :

يميل فريق من الناس إلى توكيد النظام ، على حين ينصب توكيد فريق آخر على العمل ، وفريق ثالث على الحرية ، وفى رأيى أن خير وسيلة لتربية الأطفال إنما هى السرور . فبالسرور وحده يمكن تحقيق النظام ، وبالسرور وحده يستطاع الحصول على العمل الحقيقى .

إنك إذا لم تجعل الأطفال يضحكون ، فلن يكون فى وسعك أن تعلمهم شيئاً ، فإن حياة الشجرة ، ونمو أوراقها ، رهين بحصولها على نصيبها من الشمس .

فالسرور بالنسبة للتلاميذ كأشعة الشمس بالنسبة للنبات . إنك قد تستخدم طائفة كبيرة من المعلمين ، كما قد تغمر جذور النبات بالماء ، ومع ذلك فإن الطفل لا يتعلم بدون السرور ، كما أن الشجرة لا تنمو بدون أشعة الشمس .

فلو أردت أن يحسن نمو الأطفال ، فعليك أن تحاول إدخال أكبر قدر من السرور على نفوسهم . فإن مثل تعهدهم بمجرد ما نطلق عليه اسم التربية كمثل تكديس السماد عند قاعدة شجرة حبسنا عنها ضوء الشمس .

زاكر حسين : التربية عن طريق العمل :

لا شك أن العمل على أكبر جانب من الأهمية . ولكن ليست كل أنواع العمل ذات أثر تربوى ، إذ لن يكون العمل تربوياً إلا إذا سبقه مجهود عقلى فعليك أولا أن تفكر عقلياً فى خطة النشاط ، ثم فى وسائل القيام به ، وبعد ذلك تؤديه ، ثم تقوم فى آخر الأمر بتقدير نتائجه ، ومقارنتها بالخطة التى استرشدت بها . ومع ذلك ليس حتما أن تفضى مراعاة كل هذه الخطوات الأربع إلى جعل العمل تربويا بالمعنى الصحيح . أنها تؤدى إلى مجرد كسب مهارة عقلية أو يدوية ، ولكن كسب المهارة ليس فى ذاته غاية التربية . فالعمل لا يكون تربويا حقاً إلا إذا كان يخدم إحدى القيم التى تسمو على غاياتنا الأنانية ، والتى نتعلق بها من صميم قلوبنا . فالذى يسعى إلى تحقيق أغراضه الخاصة

قد يحظى بالمهارة ، ولكنه لن يحظى بالتربية . إن الذى يعمل من أجل القيم لا يسعى إلى متعة شخصية ، بل يحاول جهده أن يبلغ الكمال فى عمله ، وأن يسمو بخلقه ، وأن يصبح إنساناً حقاً . وهذه الخاصية التربوية قد توجد فى الأعمال اليدوية والعقلية على السواء، وربما لاتوجد فى أيهما . فعلى الذين يبتغون أن يتخذوا من العمل وسيلة للتربية أن يذكروا أن العمل ليس أمراً لا غاية له ، وأنه لا يقنع بأى نوع من النتائج يفضى إليها . فهو لا يعنى مجرد تزجية الوقت بأداء أمور عابرة ، وهو ليس تسلية ولا لعبا ، بل إنه نشاط وكفاح يهدف إلى غاية . وهو ينصب من نفسه قاضياً على نفسه ، فيتخذ موقف الخصم الناقد اليقظ ، فإذا ما اجتاز هذا الاختبار بنجاح انبعث عنه سرور لا مثيل له . إن العمل صلاة وعبادة .

جواهر لال نهرو : المثل الأعلى :

ما الغاية التى تهدف إلى تحقيقها من وراء التربية ؟ لا ريب فى أنك تعد الجيل الناشىء للحياة ، ولكن أى صورة من الحياة قد وضعتها نصب عينيك ؟ إن لم تكن هذه الصورة جلية واضحة فى ذهنك ، فإن التربية التى تقدمها تكون سطحية زائفة لا هدف لها ، وستزداد بذلك مشكلات التربية تفاقما ، إذ سيكون مثلك كمثل من يجهد نفسه فى إلقاء المحاضرات عن الملاحة فى سفينة أخذت تنزلق إلى القاع غرقاً .

إن الغرض الأسمى من التربية منذ أزمنة طويلة هو إصلاح حال الفرد ، ومثل هذا المثل الأعلى لا بد أن يظل قائماً ، إذ لن يكون ثمة تقدم بدون النهوض بالفرد . ومع ذلك ينبغى أن ننظر إلى الفرد من حيث هو عضو فى جماعة ، وإلا انطوى الفرد الناهض فى غمار الجمع الجاهل .

إن كل تربية يجب أن تكون ذات اتجاه اجتماعى محدود المعالم ، وأن تقوم بإعداد النشء لنوع المجتمع الذى نريده . قد يكافح رجال السياسة من أجل إحداث تغييرات سياسية اقتصادية تهدف إلى إخراج هذا المجتمع المنشود إلى حيز الوجود ، ولكن الأسس الحقيقية لهذا المجتمع إنما توضع فى المدارس ، إذ يجب أن يحدث التغيير الحقيقى فى عقول الناس أولا . نعم إن التغيرات فى البيئة الخارجية تعين على ذلك كثيراً ، ولكن العملين يجب أن يتآزرا وأن يسيرا

جنباً إلى جنب . إن علينا ألا نفـكر فى صالح الفرد بل فى صالح الجماعة التى يتعاون الأفراد فى داخلها من أجل تقدم الإنسانية . وإذا كانت هذه هى الفكرة التى ارتضيناها لمجتمعنا المستقبل وجب أن تتشكل كل تربية عندنا لتحقق هذه الغاية ، فتأخذ فى اعتبارها عندئذ مئات الملايين من قومنا ، ولا نضحى بمصالحهم من أجل طائفة خاصة أو طبقة معينة . كما أن المدرس لن يغدو مجرد شخص يمارس حرفة يكسب منها ما يقيم أوده ، بل رجلا قد اختار وظيفته تحدوه نفس الروح المتأججة بالحماسة التى تعتلج فى صدر المبشر الدينى الذى يعمل من أجل رسالة مقدسة تملأ كل جوانب نفسه .

س . راد كريشنان : تربية لعالم جديد :

إن الحالة المحزنة التى وصل إليها العالم ، وما يحفل به من جنون الأحقاد الدولية ، والوحشية المريعة ، التى تدفع الشعوب وملايين الرجال إلى التقاتل والفناء ، كل ذلك يشير إلى أن التربية القائمة لا نفع فيها إطلاقاً .

إن الله سبحانه وتعالى حينما يرسل نبياً لا يجرده من إنسانيته ، فسواء كنا من الإنكليز أو الألمان ، من الهندوس أو المسلمين ، فلن يحول ذلك دون أن نكون بشراً . ومهما كانت مبررات القومية فى الماضى فإنها قد غدت اليوم مذهباً يحتضر ، لأن مآسى العالم جميعاً إنما ترجع إلى التمسك بأهداب عادات ومعتقدات قديمة فى عالم جديد لم يصبح لها فيه معنى .

وإذا ظل أفقنا العقلى محدوداً فإن تضحيات الجيل الماضى وآلامه تكون قد ذهبت سدى فى سبيل إقامة عالم أكثر تعقلا واتزانا كما أنه من المحتمل أن تصاب آمال الجيل الحاضر بالخيبة والفشل .

إن للهند جغرافيتها بالنسبة للأرض التى تشغلها ، ولها تاريخ حافل بالتقاليد التى تحيا بها . ولكن هناك أشياء معينة لا يمكننا أن نحيا بدونها ، وقيم معينة لولاها لما استطعنا أن نهتم بالحياة . وحياة البلد تتوقف على هذه القيم أكثر مما تتوقف على المناخ والأنهار والجبال . فالهند ترمز إلى روح وخلق ومزاج ومصير ، وهى ليست وحدة عنصرية أو دينية ، بل اتجاه عقلى يكشف عن الحقيقة الخفية أو نداء الروح . ولقد أثرت هذه الصورة الروحية فى كل من اتخذ من الهند وطناً له . وفى ضوء هذا المثل الأعلى تصبح غاية التربية هى حرية الفرد ،

حريته فى التفكير والعبادة ، والأحلام والتأمل . فالحياة تتجلى فى الفرد لأنه نور الروح على الأرض ، وهو الذى يتعلم ، ويتألم ، ويحس الأسى ، و يشعر بالفرح ، ويعفو ويطلب العفو . وهو الذى يستمتع بنشوة انتصاره ، ويتحمل آلام إخفاقه . فلابد أن يتعلم الفرد فى المجتمع المتحضر كيف يمارس ما بجسده وعقله وروحه من فضائل طبيعية .

إن غاية التربية الحقيقية هى إقامة عالم جديد عن طريق تنمية الابتكار البشرى وحمايته .

جهود طاغور فى التربية

عن مجلة « المعهد الجديد » الإنكليزية

إن قصة مدرسة « سانتينكتان » تمثل الثورة فى ميدان التفكير التربوى فى الهند أصدق تمثيل ، فإن ميلاد هذه المدرسة ونموها وتطورها يعد من أروع الفصول فى تاريخ التربية والنهضة الثقافية فى الهند ، إذ كان لها تأثير بالغ على مشكلات التربية ، لأن تجارب طاغور فى ميدان التربية كانت فى الحقيقة خلاصة خبراته فى الحياة ، ولذلك لم تؤد إلى ظهور نظام جديد للتعليم فحسب بل إلى ظهور نمط جديد للحياة أيضاً .

ولعل أروع ما فى هذا المعهد أن الذى أسسه رجل تمرد على المدارس فى حداثته ، وفر منها ، فقد كانت المدارس فى ذلك العهد أشبه بالسجن لخلوها من سائر الوسائل التى تبعث البهجة إلى نفوس الصغار ، فلم يكن فيها مكان للسرور والحرية ، وهما أهم « فيتامينات » التربية ، ولذلك كان الطفل فيها معزولا عن بيئته ، وما تحفل به من مثيرات طبيعية تدفعه إلى النشاط والإبداع . لهذا ثارت روح طاغور على ذلك النظام الجامد البغيض فهرب إلى بيته ، وصمم على ألا تطأ قدماه عتبة المدرسة مرة ثانية . تلك الروح المتمردة هى التى تمخضت عن « سانتينكتان » ، ذلك المعهد الذى كانت الفكرة الأساسية فى إنشائه هى أن المدرسة يجب أن تكون صورة للبيت ، ولهذا عملت مدرسة طاغور على

أن تتيح لتلاميذها شعوراً بأنهم فى بيوتهم قبل كل شىء . وفى ذلك يقول طاغور :
« لقد أعددت لأطفالى بيتاً حقيقياً ، فجعلتهم يتعلمون الموسيقى والرسم فى الهواء الطلق ، كما يقومون بتمثيل مسرحياتهم ، وممارسة شتى ضروب النشاط ، مما يعتبر بالنسبة إليهم تعبيراً صادقاً عن الحياة » .

كان التعليم فى طفولة طاغور ضرباً بغيضاً من حشد الذهن بالمعلومات الغثة من الكتب المدرسية الجافة ، ومن ثم كان تصميمه على أن يكون التعليم فى مدرسته قائماً على المخاطرات اليومية المثيرة ، فجعل منه استكشافاً مستمرا لأسرار البيئة ومحاولة موصولة لتعشق الحياة ومداعبتها . ولذلك كان طبيعياً أن يتخذ من الطبيعة ساعده الأيمن .

وحينما تقوم الطبيعة بدور المعلم ، فإن اختيار موقع المدرسة يغدو على أكبر جانب من الأهمية . لهذا نزح طاغور عن مسقط رأسه فى كلكتا ، واختار بقعه ريفية هادئة تبعد عنها مائة ميل ، فأقام فيها مدرسته ، وأطلق عليها اسم « سانتينكتان » أو « دار السلام » . ولو أنك زرت هذه البقعة منذ خمسين عاماً لما وجدتها على هذا الرواء الذى تراها عليه الآن ، فقد كانت تحيط بها مساحات شاسعة قاحلة تحف بها أشجار النخيل ، كانت قفرا مجدبا تآكلت تربته بفعل عوامل التعرية . ولكن لعل العزلة كانت أهم مزاياها ، ومن الطبيعى أن للفضاء الشاسع تأثيراً يبعث فى العقل الحرية والإنطلاق .

بدأ الشاعر مدرسته بخمسة تلاميذ وكان العبء الملقى على عاتقه وقتئذ جسيما فأخذ يعمل على وقف تآكل التربة ، ووفق فى ذلك فعلا باستخدام الوسائل العلمية . ولكن كان عليه أيضاً أن يقاوم نوعاً آخر من التآكل أشد خطورة ، هو التآكل العقلى الذى كانت قد أفضت إليه التربية السائدة فى المدارس والكليات الهندية وقتئذ ، تلك التربية العشوائية المفتقرة إلى الغاية الواضحة المحدودة. وبدأت الصحراء المجدبة تكتسى بالخضرة ، وتتحول رويداً رويداً إلى جنة فيحاء ، وإلى جانب ذلك كان طاغور يقوم بتجارب جريئة فى التربية .واستمر كفاحه ضد كل من تآكل التربة والتآكل العقلى حتى اتحدا فى صورة محاولة تربوية ، غرضها الأساسى هو تعليم الطفل كيف يحيا .

إن الشاعر إذا انقلب معلما بمحض اختياره وإرادته ، فإن التعليم يغدو فناً أكثر منه حرفة ، وهكذا لم تصبح التربية مجرد تلقين المعلومات ،

بل أصبحت عملية إلهام وتشرب تدريجى ممتع بهيج ، فبدأ الأطفال ينضجون حول شخصية الشاعر القوية الملهمة ، إذ اتسع أفق الحياة أمامهم ، وتضاعفت مراكز اهتمامهم عندما غدت الموسيقى والرقص والتمثيل جزءاً أساسياً فى النشاط اليومى ، أما العلوم الطبيعية فقد احتلت مكانة مرموقة فى مناهج الدراسة فى « سانتينكتان» قبل أن يتحقق لها ذلك فى سائر مدارس الهند بوقت طويل . وكان للمدرسة معمل متواضع أهداه إليها مهراجا «تيبيرا» . كما أمكن الحصول على بعض المال لشراء تلسكوب يشاهد الأطفال من خلاله عجائب الأجرام السماوية من حين لآخر . كذلك وضعت مختلف الأدوات فى متناول التلاميذ ، فكان ذلك دافعاً لهم على استخدام أيديهم ، فقاموا بفلاحة البساتين ، وأنشئوا حديقة تمد المطبخ بالخضراوات ، فقد كان الشاعر يؤمن بأن فصل التربية عن فلاحة الأرض لا معنى له .

ولما تزايد عدد التلاميذ ازدهرت الحياة الاجتماعية ، فكان المدرسون والطلبة على السواء يعيشون فى بيوت صغيرة من الطين ، ويتناولون نفس الطعام من نفس المطهى ، وهكذا ساهم الجميع فى إقامة مجتمعهم ، فتعاونوا على إدارة شئون المطهى ، والعناية بالأمور الصحية ، وتنظيم الألعاب والمباريات الرياضية ، والإشراف على وحدات الخدمة الاجتماعية فى القرى المجاورة ، كما أقاموا لأنفسهم محكمة صغيرة للفصل فى مخالفات الصغار من حين لآخر . وبذلك شب التلاميذ متعلقين بمعهدهم ، تربطهم به شبكة متينة من وشائج الميول ، والمسئولية ، وما يمكن أن ينشئوه ويبتدعوه فيه . ولقد أشاد السير «ميكل سادلر » فى تقريره الشهير بهذا المظهر بوجه خاص فى حياة « سانتينكتان » .

وازدهرت « سانتينكتان » كما ازدهرت شخصية الشاعر ، لأن المدرسه كانت فى الحقيقة مرآة تنعكس على صفحتها شخصية طاغور فى مظهرها العملى . فتعددت فيها الأقسام واتسعت الفصول ، ومع ذلك ظلت الفنون والموسيقى تحتل مركزا هاماً فى تفكير رابندرانات التربوى ، حتى أنه أنشأ فى عام ١٩١٨ ال « كالا — بهاڤانا » ، أو مدرسة الفنون والموسيقى ، على أن تكون قسما رئيسياً فى معهد « سانتينكتان » ، وقد جعل منها «ناندالال بوز» ، الذى تولى الإشراف عليها منذ إنشائها، مركزاً من أهم مراكز تعليم الفن فى الهند ، واليوم فصلت « سانجيتا— بهاڤانا » ، أو مدرسة الموسيقى ، وأصبحت قسما قائماً بذاته .

واتخذت الإجراءات منذ عام ١٩١٩ لتنظيم دراسات متقدمة فى اللغة السنسكريتية القديمة ، والأدب البوذى ، واللغات البالية والبراكويتية ، وأخيراً اللغةالصينية ولغة التبت ، كما أصبحت الدراسات الإسلامية جزءاً رئيسياً فى هذا المشروع الجديد . وكان الغرض من كل ذلك تشجيع الدراسة الجدية المثمرة لسائر فروع المعرفة التى انتشرت فى الهند . وقد استطاع هذا القسم الذى أطلق عليه اسم « ڤيديا — بهاڤانا » أن يؤدى عمله على الوجه الأكمل بفضل نفر من أفضل رجال التربية فى الهند .

وهكذا أخذت هذه الثروة التربوية التى بدأت عام ١٩٠١ تمر بتطورات وئيدة ، حتى بلغت مرحلة قرر الشاعر عندها التوسع فى فكرته الأساسية ، فقد كان يؤمن إيماناً راسخاً بضرورة التقريب بين الشرق والغرب بل ربط جميع شعوب العالم بروابط ثقافية متينة . ولذلك فكر فى تحويل « سانتينكتان » إلى مركز للثقافة العالمية ، ومن ثم ظهرت إلى الوجود « ڤيسڤا — بهاراتى » التى أنشئت فى ٢٢ ديسمبر سنة ١٩٢١ فكانت نتيجة منطقية لتطور طبيعى . و « لم تكن مظاهر افتتاحها الشكلية سوى تعبير عن نمو داخلى » ، إذ لم تكن بوادر النزعة إلى إقامة روابط ثقافية بين الشرق والغرب وليدة الساعة ، بل إن الروح الإنسانية السامية المتأججة فى صدر طاغور كانت ترسل بنورها منذ البداية ، فجاء افتتاح « الڤيسڤا » بعثا لدعوة قديمة كامنة . ولما كان الشاعر مؤمنا بأن روح الزمالة العالمية لن يتحقق إلا عن طريق فهم كل شعب لثقافة الشعوب الأخرى ، وليس عن طريق الديبلوماسية البالية فقد قام بتوجيه الدعوة إلى سفراء الثقافة فى مختلف الدول ، فلباها منهم ممثلو فرنسا ، وإيطاليا ، وألمانيا ، وتشيكوسلوفاكيا وروسيا ، والولايات المتحدة ، وهنغاريا ، وغيرهم من أقطاب الثقافة العالمية .

ثم افتتح قسم للدراسات العليا عرف باسم « سيكشا — بهاڤانا » ، الغرض منه تزويد الطلبة والطالبات بالتعليم العالى . ولما كان القسم لا يمنح درجات جامعية ، فقد كان الطلبة يخيرون بين التقدم لامتحان جامعة كلكتا من الخارج فيعدون لذلك ، وبين مواصلة الدراسة وفق مناهج « ڤيسڤا — بهاراتى » التى كانت بطبيعتها مختلفة عن مناهج الدرجات الجامعية . وقد أصاب الكثيرون ممن اختاروا الطريق الثانى نجاحاً مرموقاً فى حياتهم فيما بعد . وأيا كان نوع الاختيار

فقد كان على الطلبة الكبار أن يتشكلوا فى حياتهم المدرسية بنفس الروح التى يتشكل بها صغار التلاميذ .

كان المؤسس ، وهو الرئيس أيضاً ، يود أن تقوم « ڤيسڤا — بهاراتى » بتعليم سائر اللغات الهندية ، فأنشأ قسم « هندى — بهاڤانا » فى عام ١٩٣٩ لإجراء البحوث فى الآداب الهندية . وقد قام مدير هذا القسم ورجاله الأكفاء بالإشراف على مراجعة جميع الترجمات الهندية لدواوين طاغور ، فكان ذلك حافزا لنظام حيدر أباد على تقديم منحة مالية دورية لإنشاء كرسى أستاذية للدراسات الأردية ، كما أخذ سمو النظام ينفق على الدراسات الإسلامية . كذلك تدفقت المعونات من مختلف الحكومات المحلية مساهمة منها فى العمل على تحقيق ما يصبو إليه الشاعر من مثل عليا سامية ، فأنشئت « تشينا — بهاڤانا » عام ١٩٣٧ ، لإحياء الروابط الثقافية بين الهند والصين ، وفيها استطاع العلماء الهنود والصينيون أن يتعاونوا على إخراج قدر عظيم من البحوث فى السنوات القليلة الماضية ، مما دفع جمعية الثقافة الهندية الصينية إلى اتخاذ مركزها الرئيسى فى « سانتينكتان » .

ومن أحدث التطورات فى هذا المشروع الضخم إنشاء « ڤينايا — بهاڤانا » وهى مركز لإعداد المعلمين على وفق النظام التربوى الأساسى الذى أقرته حكومة الهند . وقد بدأ هذا المعهد عمله فعلا فى أقسام الفنون ، والحرف ، والموسيقى والرقص ، كما سيبدأ العمل وشيكا فى القسم النظرى بمجرد إعداد المبانى اللازمة .

كذلك اتسع نطاق النشاط فى تنظيم « رابندرا — بهاڤانا » ، وهو متحف يضم مؤلفات الشاعر العظيم ، وصوره ، ومخطوطاته ، ورسائله ، وسائر الوثائق الهامة الخاصة به ، مما لاشك سيعين على تسهيل إجراء البحوث فى أدب طاغور الذى تهتم به « ڤيسڤا — بهاراتى » اهتماما بالغاً .

بهذا تكمل معالم الصورة التى أردنا نقلها لجهود « سانتينكتان » التربوية . ولكن القصة نفسها لا تكمل بغير قصة « سر ينكتان » ، لأن الاثنين معهدان شقيقان ، يتمم كل منهما الآخر ، فقد تأسس معهد النهضة القروية فى « سرينكتان » عام ١٩٢٢ ، لأن طاغور كان ينادى دوماً بأن « التربية لن تحقق رسالتها الحقيقية إلا إذا كانت وثيقة الارتباط بحياة الشعب الاقتصادية » ، فأراد أن يجعل حياة الطالب والمدرس فى « سانتينكتان » متصلة بالحياة اليومية لسواد الشعب ، عن طريق نشاط هذا المعهد الجديد ، ولهذا أقام إلى جانب

المزرعة عدداً من الصناعات الزراعية ، كالنسيج والنجارة وصناعة الخزف ، والمصنوعات الجلدية ، والورق . ولعل أعظم فضل يعزى إلى المشرفين على هذه المؤسسة أنهم قربوا ما بين الحرف والفن تقريباً كبيراً ، مما جعل الإقبال شديداً على منتجاتها ، بسبب ما تمتاز به من البساطة والفن معاً .

وتقوم مؤسسة « سر ينكتان » بتوفير سبل العمل للصناع المحليين ، وتدريب المبتدئين على شتى الحرف ، كما تشرف على إدارة المؤسسة التربوية المعروفة باسم « سيكشا ساترا » . المخصصة لأطفال القرويين الفقراء ، والتى يجرى فيها التعليم على أساس استغلال إمكانيات النشاط الإبداعى التى تحفل بها المناطق المجاورة ، وتهيئة الفرص لاستمتاع الأطفال باللعب الذى هو فى الحقيقة ضرب من العمل ، وبالعمل الذى يتخذ صورة اللعب .

وقد ألحق بمعهد « سرينكتان » قسم خاص بالبحوث الاقتصادية ، يقوم من وقت لآخر باستعراض الظروف الزراعية والاقتصادية فى الأقاليم الغربية من البنغال ، وقد تقدم هذا القسم منذ وقت قريب بخطة شاملة لنهضة اقتصادية فى حياة الهند الريفية كذلك يدير المعهد قسما صحيا يزود عدداً ضخماً من القرى المجاورة بالمعونة الصحية ، إلى جانب ما يسديه إليهم قسم الحضانة ورعاية الطفل الملحق به من خدمات .

ذلك موجز لتطور تلك المنشئات المختلفة التى أصبحت اليوم كلا متماسكا ، تقوم كل وحدة فيه بنصيب واف فى تحقيق المثل العليا التى تهدف إليها مؤسسة « سانتينكتان » . ويمكن تلخيص هذا التطور فى البرنامج الثلاثى الشعب الذى بسطه طاغور عند افتتاح « ڤيسڤا — بهاراتى » ، وهذا البرنامج هو :

« أن تتركز فى « سانتينكتان » مختلف ثقافات الشرق ، وخاصة ما ظهر منها فى الهند ، أو ما اتخذ من الهند وطناً لها .

« وأن توضع فى « سانتينكتان » أسس حياة سعيدة راضية لسكان القرى .

« وأن نسعى إلى إقامة العلائق بين الشرق والغرب عن طريق « ڤيسڤا — بهاراتى » بغية النهوض بالصداقة والتفاهم بين سائر الشعوب والأجناس ، وتحقيق أسمى رسالة فى هذا العصر ، ألا وهى وحدة البشر . »

بحث فى العوامل التى تؤثر فى التحصيل المدرسى

للاستاذ أحمد زكى محمد
بمعهد المعلمات بالزمالك

مقدمة :

بمناسبة اتجاه وزارة المعارف إلى سياسة جديدة فى تنويع التعليم الثانوى وتوجيه كل طالب إلى نوع الدراسة التى تتوافق واستعداداته ، رأيت بالتعاون مع الدكتورة ماى سميث التى كانت أستاذة زائرة لعلم النفس بمعهد المعلمات منذ سنتين ، أن نساهم باجراء بحث فى إحدى المدارس الثانوية الكبرى للبنات بالقاهرة تساعد نتائجة على الوقوف على مدى استفادة طالباتها من نوع التعليم النظرى الذى يمارسنه ، وتمييز من يتعثرن فى المضى فيه تعثراً فيه مضيعة للجهد والمال فى حين أنهن قد يفدن من أنواع أخرى من التعليم .

ولقد حاولنا جهدنا أن نلم بأحوال الطالبات من كل جانب يتأثر به تعليمهن ، كقدرتهن العقلية وتحصيلهن المدرسى وحالتهن الوجدانية ، حتى اجتمعت لدينا بيانات يمكن الركون إليها والوثوق بنتائجها .

وسآتى فيما يلى على وصف هذا البحث وما أسفر عنه من نتائج ، على أنى لن أحاول أن أدخل فى التفاصيل الفنية والإحصاءات ، بل سأكتفى بإيراد النتائج العامة .

أهداف البحث :

١ ــ الوقوف على توزيع الذكاء فى مدرسة ثانوية تضم عدداً كبيراً من التلميذات حتى يمكن الاستفادة من نتائج هذا فى التوجيه إلى نوع التعليم المناسب ، بمعنى أن الطالبات اللائى لا يستطعن الانتفاع بنوع التعليم النظرى فى هذه المدرسة يمكن أن يوجهن إلى تعليم له مناهجه ووسائله الأخرى ــ وبهذا يمكننا أن نقضى على المجهود الذى يبذل فى غير طائل من جانب المدرسة والتلميذات .

٢ — دراسة العلاقة بين الذكاء الذى تقيسه الاختبارات وبين مدى النجاح فى العمل المدرسى ، ثم مدى علاقته مع كل من : (ا) التكوين الجسمى (ب) الصفات الوجدانية أو المزاجية (حـ) المستوى الاجتماعى للآباء .

على أنى فى هذه الخلاصة قد اقتصرت على النتائج المتعلقة بأثر الذكاء والصفات المزاجية فى الإنتاج المدرسى .

مادة البحث :

طالبات المدرسة السنية الثانوية من السنة الثانية إلى السنة السادسة فى السنة الدراسية ١٩٤٦ — ١٩٤٧ ، وعددهن حوالى ٦٠٠ طالبة تتراوح أعمارهن بين الثالثة عشرة والثالثة والعشرين . وقد اختيرت هذه المدرسة (أولا) لاحتوائها على عدد كبير يسمح باستخلاص نتائج ذات قيمة (ثانياً) لتفاوت مستوى السن للطلبات فى الفرقة الواحدة .

الاختبارات المستخدمة فى البحث :

١ — اختبار ذكاء لفظى هو « اختبار الذكاء الثانوى » من وضع وتقنين القبانى بك .
٢ — درجات امتحانات النقل الأخيرة فى المواد الآتية : ا — اللغة العربية ب — العلوم والرياضة جـ — الرسم . وقد اختيرت هذه المواد لأنها تمثل أنواعاً متباينة من نواحى التعلم .
٣ — الصفات التى تتميز بها شخصيات الطالبات مقدرة بمعرفة المدرسين الذين يعرفونهن معرفة وثيقة مسترشدين بتوجيهات موضوعة لعينات من هذه الصفات .

مناقشة الاختبارات ونتائجها :

يقسم اختبار الذكاء الثانوى أفراد كل عمر من حيث الذكاء إلى سبع طبقات يرمز إليها بالرموز (ا) ، (ب) ، (جـ+) ، (جـ) ، (جـ—) ، (د) ، (هـ) ، مرتبة ترتيباً تنازليا بالنسبة لمدى النجاح فى أداء الاختبار .
وقد تبين من بحث توزيع الذكاء بين طالبات المدرسة من عمر إلى آخر أن ١٤١ منهن ذكاؤهن من الطبقتين (د) ، (هـ) . ومعنى هذا أن حوالى ٢٤٪ من طالبات المدرسة يكاد يتعذر عليهن التقدم فى الدراسة النظرية عن

طريق الرموز والألفاظ . ولكى يتبين هذا بوضوح أعدنا توزيع طبقات الذكاء فى كل فرقة دراسية على حدة ، وقسمنا طالبات الفرقة حسب أعمارهن ، ثم حسبنا النسبة المئوية للمتأخرات فى الذكاء فى كل عمر ، أى اللاتى بين الاختبار أنهن من طبقة (د) أو (هـ) . بمعنى أننا حسبنا نسبة المتأخرات فى السنة الثانية من الطالبات اللاتى يبلغن سن ١٣ ثم ١٤ ثم . . . . إلى ٢٠ فما فوق ، وكذلك فى السنة الثالثة لكل عمر ، وهكذا إلى السنة السادسة . ورمزنا للسن المناسبة للفرقة بعلامة تدل عليها كما يتضح ذلك من الجدول الآتى : —

جدول يبين النسبة المئوية للطبقات الدنيا فى الذكاء حسب العمر

العمر	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
١٣	صفر *	—	—	—	—
١٤	١٣٫٥	٧ *	—	—	—
١٥	٣٠	١٠٫٥	١٠ *	—	—
١٦	٥٨	٢٤	١٣	صفر *	—
١٧	٦٠	٣٦	٢٣٫٥	صفر	صفر *
١٨	٧٠	٤٢	١٨	صفر	٥

(*) هذه العلامة تدل على السن المناسبة للفرقة الدراسية المقابلة .

ويتضح من الجدول السابق أنه فى الفرقة الدراسية الواحدة كلما زاد عمر الطالبات عن السن المناسبة لهذه الفرقة زادت النسبة المئوية لعدد الطالبات المتأخرات فى الذكاء ، وبعبارة أخرى أن أكثر الطالبات المتأخرات فى الذكاء أعمارهن تزيد عن متوسط أعمار تلميذات الفرق التى هن بها . وذلك معناه أن بعض الطالبات يتعثرن فى دراستهن لأن مقدرتهن العقلية لا تساعدهن على متابعة الدراسة من النوع الذى رسم لهن فى هذه المدرسة ومثيلاتها ، فتكبر سنهن وما زلن على ما هن فيه من عجز .

ولإكمال الصورة السابقة قد حسبنا توزيع طبقات الذكاء فى مختلف الفرق الدراسية بصرف النظر عن سن التلميذات ، ومنه يتبين كيف تتغير نسبة التوزيع بتغير الفرق الدراسية . والجدول الآتى يوضح هذا التوزيع :

جدول يبين النسبة المئوية لتوزيع طبقات الذكاء فى
كل فرقة دراسية دون اعتبار للسن .

الفرقة	عدد الطالبات	النسبة المئوية لطبقات الذكاء		
		الطبقتان (ا ، ب)	الطبقات (حـ+، حـ، حـ-)	الطبقتان (د ، هـ)
الثانية	١٦٩	٩	٥٥	٣٦
الثالثة	١٥٤	١٢	٦١	٢٧
الرابعة	١٤٢	١٢	٦٧	٢١
الخامسة	٥٨	٣٤٫٥	٥٨٫٥	٧
السادسة	٧٦	٣٧	٥٨	٥

ويتضح من هذا الجدول أن الطبقات العليا من الذكاء (ا ، ب) تزداد نسبتها كلما تقدمت الفرق الدراسية ، وعلى العكس من ذلك نجد الطبقات الدنيا (د ، هـ) تقل نسبتها فى هذه الفرق . أى أن الاستمرار فى هذا النوع من التعليم لنهايته يتطلب انتقاء ذوى القدرات العقلية العالية ويمتنع على قليلى الحظ من الذكاء .

وما توصلنا إليه من النتائج السابقة يدل على أن قياس الذكاء فى سن مبكرة إلى جانب اختبارات التحصيل الأخرى له فائدته الكبرى ، إذ يمكن من اختيار التلاميذ لنوع التعليم الذى يصلحون له من حيث كونه تعليم أساسه الرموز (أى الكلمات والأرقام) أو تعليم أساسه المهارة اليدوية . وذلك يتفق مع توصيات مؤتمر رابطة التربية الحديثة فى دورته بباريس سنة ١٩٤٦ الذى جاء فيه :

« ومن عيوب هذا النظام (التعليم بنظامه الحالى) أنه يعتبر الناس من طراز واحد وإن كانوا يختلفون فى حدود هذا الطراز ، ولكن دلت البحوث على أن الناس يختلفون بعضهم عن بعض اختلافات كبيرة فى النواحى النفسية المختلفة .

« ومن الجرم أن نترك الناشئين يضيعون أثمن سنى حياتهم فى التخبط أمام الامتحانات وفى السير المضطرب دون توجيه أو إرشاد .

« ويجب أن يقوم تنظيم التعليم على أمرين :

١ — إعداد أنواع من التعليم تناسب المواهب والقدرات .
٢ — تطبيق أنواع من الاختبارات الموضوعية للكشف عن هذه المواهب.
« وبذلك يمكن وضع كل شخص فى الطريق الملائم له بما يكفل له فرص النجاح .
« وهذا هو التوجيه التعليمى المعقول الذى يجنب الأمة الإسراف فى ضياع جهود أبنائها لمتابعة سبل تعليمية لا تلائمهم » .

الذكاء والامتحانات المدرسية :

إن كل خبير نفسى يدرك أن مقياس الذكاء ليس الاختبار الوحيد الذى يقوم عليه التمييز بين الطلاب . وكثيراً ما يخلط الناس بين المعلومات التى يحصلها الشخص من حيث كونها دلالة على مدى ذكائه . ولكن المعلومات وإن كان تحصيلها يتوقف على الذكاء إلا أن لها أهميتها الخاصة التى يجب مراعاتها .

وفى هذا البحث وقع الاختيار على ثلاث مواد دراسية كمقياس للتحصيل — وقد روعى أنها مواد متباينة من حيث الاستعداد اللازم لتعلمها — وهى : اللغة العربية — الرياضة والعلوم — الرسم . وقدر مدى نجاح الطالبات فيها على أساس الدرجات التى حصلن عليها فى امتحان النقل الأخير .

ويلاحظ : (١) أن اللغة العربية هى اللغة القومية للطالبات ، فهى والحالة هذه تتأثر بالبيئة المنزلية إلى حد ما ، إذ أن الطالبات اللائى يأتين من بيوت مثقفة نوعاً يكن أوفر حظاً من اللاتى تشيع الأمية فى بيوتهم .

(٢) أنه فى حالة العلوم والرياضة يمكن اعتبارها مواد جديدة بالنسبة لجميع الطالبات ، فنجاحهن فيها متوقف على مواهبهن الخاصة كما أنها أقل تأثراً بعامل البيئة .

(٣) أما القدرة على الرسم فهى فى مركز فريد . والشخص الموهوب بها قد لا يحسن التعبير عن نفسه بغيرها ، وربما كان غير قادر على حل طلاسم المواد الأخرى .

ومن درجات الطالبات أمكن حساب معامل الارتباط بين أداء الطالبات فى كل مادة من هذه المواد الثلاث وبين الذكاء وذلك فى كل فرقة دراسية .

ولكى نحصل على صورة واضحة للعلاقة بين المواد الدراسية والذكاء ، أى

مدى توقف نجاح التلميذات فى تلك المواد على مقدرتهن العقلية ، رأينا أن نتفادى عاملا هاماً يشوب هذه العلاقة وهو وجود تلميذات متأخرات ، أى سنهن أكبر من متوسط سن أفراد فرقتهن ، ولذلك حسبنا العلاقة بين الذكاء والمواد الدراسية للطالبات ذوات السن المناسب لفرقتهن . وتتلخص النتائج التى حصلنا عليها فيما يأتى :

١ — اللغة العربية والذكاء :

تزداد العلاقة بينهما كلما تقدمت الطالبات فى السن . ويتراوح معامل الارتباط من ٢٠و٠ فى سن ١٣ إلى ٥٢و٠ فى سن ١٨ فما فوق . وهذه الزيادة المضطردة فى العلاقة توحى بأن دراسة هذه المادة تعتمد على الذكاء وتفهم العلاقات كلما تقدمت الطالبات فى الفصول العليا أكثر من اعتمادها على مجرد التذكر الآلى .

٢ — الرياضة والعلوم :

علاقتهما مجتمعين مع الذكاء تتراوح من ١٥ و ٠ إلى ٦٣ و٠ ولا تقل عن ٤١ و٠ فى أربع من المجموعات الثمانية للأعمار المختلفة التى تناولها الإحصاء (من سن ١٣ إلى سن ٢٠)

ونرى من ذلك أن النجاح فى دراسة العلوم والرياضيات يستند إلى قدر كبير من الذكاء . ولعل هذه العلاقة تكون أعلى مما توصلنا إليه لو أن الاختبارات المدرسية كانت أحكم وضعاً وأدق تصحيحاً مما يجعل الدرجات ميزاناً لا يتطرق إليه الشك عن حالة تحصيل كل طالبة . ولكن تبين لنا من توزيع الدرجات فى بعض الفرق الدراسية شرودا يميل بعلاقته مع توزيع الذكاء الموثوق به إلى الانخفاض .

٣ — الرسم :

المعروف أن الرسم موهبة خاصة ولذلك ينتظر أن يكون ارتباطها بالذكاء اللفظى منخفضا . والواقع أن أعلى معامل ارتباط بينهما فى هذا البحث هو ٤٥ و٠

ولكن يلاحظ أن كل المعاملات موجبة . خلافاً لما يعتقده كثير من مدرسى الرسم بأن القدرة على الرسم ليست لها صلة بالذكاء اللفظى الذى يقاس بالاختبار المستخدم فى هذا البحث . ولكن الواقع أن كل عمل يؤديه الإنسان ما لم يكن

مجرد محاكاة أو نقل — يستلزم إدراك علاقات من نوع ما وهذا الإدراك هو ما نعنيه بالذكاء. لذلك ليس غريباً أن تكون معاملات الارتباط كلها موجبه. أما العوامل الاخرى كالمهارة اليدوية أو التقدير الجمالى فإنها تلعب دورا هاماً يطغى على أثر الذكاء ولكنه لا ينفى وجوده.

٤ — معامل الارتباط المتوسط بين الذكاء والمواد الثلاث هو :

اللغة العربية ٣٤و ٠

العلوم والرياضة ٤٢ و ٠

الرسم ٢١ و ٠

ومن النتائج السابقة نرى أن الدراسة النظرية المألوفة فى اللغة العربية والعلوم والرياضة وإن تكن تختلف فى طبيعتها من حيث الاستعدادات والقدرات التى تلزم لتعلمها فإنها تشترك فى ضرورة توفر قدر كبير من الذكاء فيمن يتعلمها. ولهذا يجب أن يكون هذا النوع من التعليم قاصرا على الفئة الصالحة التى تنعم بالقدرة العقلية الكافية لخوض معركته، على أن يتوجه الباقون إلى أنواع أخرى أكثر صلاحية لهم وتعتمد أكثر ما يكون على النواحى العملية.

تقدير المدرسين الوصفى لشخصيات الطالبات من حيث صفاتهن المزاجية :

يقصد بالمزاج العوامل الوجدانية التى تتميز بها شخصية الفرد بصرف النظر عن قدرته العقلية. ولا شك فى أننا نستطيع أن ننعت كل فرد يتصل بنا بصفة تعبر عن النواحى البارزة من شخصيته فى معاملته معنا، والأثر الذى يتركه فى نفوسنا. ولا ريب أن المدرسين لطول خبرتهم ومرانهم وعشرتهم للتلاميذ يستطيعون التمييز بين طالب وآخر بصفة تمتاز بها شخصيته.

ولذلك التجأنا إلى مدرسى المدرسة نطلب إليهم تقدير طالباتهم من تلك الوجهة المزاجية، بأن يعطوا كل طالبة الصفة التى تلائم شخصيتها بغض النظر عن مقدرتها العقلية. وقد وزعنا عليهم نموذجاً يهتدى به فى التقدير المطلوب.

وقد أمكننا أن نجمع الصفات المختلفة التى أمدنا بها المدرسون تحت طوائف محدودة من الناحية الوصفية هى الآتية :

(١) الطالبة الموصوفة بأنها منعزلة — مكتئبة — وحيدة
(٢) « « « عنيدة — ثائرة على النظام
(٣) « « « بشوشة — مرحة — سعيدة أو مايرادفها
(٤) « « « ليس فيها ما يستلفت النظر — عادية
(٥) « « « راكدة — جامدة الظل
(٦) « « « عصبية — شديدة الحساسية
(٧) « « « متذبذبة بين الاكتئاب والمرح أو بين الانتباه والقلق
(٨) الطالبات اللاتى لم يستطع المدرسون تمييزهن من النواحى المزاجية بل وصفوهن بصفات خلقية مثل كسلانة — نشطة — غشاشة . . . الخ .

وقد وجد أن المجموعتين « البشوشة والمكتئبة » تضمان الغالبية العظمى من الطالبات وهما تقابلان الشخصيتين المتناقضتين « المنبسطة » « والمنقبضة » أو المزاجين « الدموى » « والسوداوى » حسب اصطلاح القدماء .

والطالبات اللاتى فى المجموعة الرابعة (العادية) التى ليس فيها ما يستلفت النظر يمكن القول بأنهن فئة الطالبات العاديات اللواتى لا تتميز شخصيتهن بصفة ظاهرة .وجدير بالملاحظة أن نسبة هذه الطائفة تقل كلما تقدمنا فى السن ، إذ يصبح للفرد طبع خاص مميز له . وهذه ناحية من آثار التغيير الطارئ فى مرحلة البلوغ وهى مرحلة التطور الوجدانى .

والطائفتان ٦ و ٧ أى العصبيات والمتذبذبات يكون أفرادها عادة فى حالة اضطراب وجدانى . فإن لم تستقر حالتهن فى مراحل نموهن فإن ذلك يشعر بمسيس حاجتهن إلى المساعدة والأخذ بأيديهن عن طريق الاخصائيين فى عيادات الإرشاد النفسى .

العلاقة بين الذكاء والمزاج :

ما دمنا قد وجدنا أن هناك علاقة أساسية بين الذكاء والتقدم المدرسى ، وما دامت صفات الإنسان الوجدانية يتأثر بها مدى نجاحه فى الحياة سواء فى عمله أو فى تعامله مع الناس ، فإنه يبدو طبيعياً أن نتساءل عما إذا كانت هناك علاقة مباشرة بين الطوائف المزاجية المختلفة وبين الذكاء . وبمعنى آخر هل الاختلاف فى المزاج يتبعه اختلاف فى الذكاء ؟

ولقد حاولنا التوصل إلى الإجابة على هذا السؤال فقسمنا الطالبات إلى ثلاث مجموعات متقاربة من حيث العمر . ثم قسمنا طالبات كل مجموعة إلى ثلاث طبقات مختلفة من حيث مستوى الذكاء ، ثم بينا ما ينقسم إليه أفرادها من الناحية الوجدانية ممثلة فى صفاتها الثمانية التى قد تقدم ذكرها . وقد تبين من مقارنة الصفات المزاجية بطبقات الذكاء فى المجموعات الثلاثة للأعمار أنه :

أولا — ١ — فى المجموعة الأولى (عمر ١٣ — ١٥) يوجد ٢٤ طالبة من ١٦٢ متصفات بأنهن « منعزلات » أو ما يراد فها . ومن هؤلاء ٢٥٪ فى الطبقة العليا من الذكاء ومنهن ٣٤٫٥ ٪ فى الطبقة الوسطى ، و ٤١٪ فى الطبقة الدنيا . فنجد أن « العزلة » تزداد كلما انخفض الذكاء .

٢ — وفى المجموعة الثانية (عمر ١٦ — ١٨) يوجد ٧٦ طالبة من ٣٠٦ متصفات بأنهن «منعزلات» أيضاً . ومن هؤلاء ٨٪ فى الطبقة العليا من الذكاء، ٤٣٪ فى الطبقة الوسطى ، ٤٩٪ فى الطبقة الدنيا . فنجد فى هذه المجموعة أيضاً اضطراد فى زيادة المنعزلات فى الطبقات الدنيا من الذكاء .

٣ — وفى المجموعة الثالثة (عمر ١٩ فما فوق)يوجد ٤٦ طالبة من ١٥٨ متصفات بأنهن منعزلات. ومن هؤلاء ٢١٪ فى الطبقة العليا من الذكاء،٣٢٪ فى الطبقة الوسطى ، ٤٧٪ فى الطبقة الدنيا .

فالاتجاه السابق واضح أيضاً . وقد يرجح وجوده فى هذه المجموعة عامل آخر يرجع إلى البيئة ، إذ أن أمثال هؤلاء الطالبات فى سن العشرين لا يتلاءم معهن التقيد بالنظم المدرسية الجافة ، فتكون عزلتهن بسبب عجزهن عن أداء العمل فى يسر .

ثانياً — لو راجعنا بنفس الطريقة السابقة الطالبات المتصفات بالبشاشة فى المجموعات الثلاثة لوجدنا :

١ — أن عددهن فى المجموعة الأولى ٧٧ طالبة من ١٦٢ منهن ١٧٪ فى الطبقة العليا من الذكاء ، ٤٩٪ فى الطبقة المتوسطة ، ٣٤٪ فى الطبقة الدنيا .

٢ — وفى المجموعة الثانية نجد هذه النسب بحسب ترتيب طبقات الذكاء ٢٠٪ ، ٤٥٪ ، ٣٥٪ .

٣ — وفى المجموعة الثالثة نجد توزيعها ١٧٪ ، ٤٦٪ ، ٣٧٪ .

وبمقارنة هذه المجموعات الثلاثة نجد اتجاها نحو تكاثر العدد فى الطبقة

الوسطى من الذكاء . وهذا يشير إلى أن مجرد توافر القدرة العقلية المناسبة تجعل أداء العمل ممكنا فى سهولة ، وبذلك لا تجنح الطالبة إلى العزلة بل تجد راحة فى الاندماج مع غيرها ، كما تشعر بابتهاج فى عملها .

ولقد حاولنا بالطرق الاحصائية الرياضية البحث عن وجود علاقة مباشرة بين الذكاء والمزاج مستخدمين فى ذلك طريقة معامل التوافق المستعملة فى قياس العلاقة بين الصفات التى لا يمكن قياسها رقمياً ، أو بين الصفات التى بعضها يقاس بالأرقام (كالذكاء) وبعضها لا يقاس بالأرقام (كالصفات المزاجية) ، فوجدنا أن معامل التوافق يقرب من الصفر فى المجموعات الثلاثة أى أنه لا توجد علاقة مباشرة بين الذكاء والمزاج .

غير أنه مما لا شك فيه أن البيئة المحيطة بالفرد واستعداده لتلبية مطالبها تؤثر على نموه الوجدانى ، فأحياناً تساعده على أن يجد سروراً وبشرا فى العمل الذى يمارسه والحياة التى يوجد فى وسطها . وأحياناً أخرى تواجهه بمشاكل لا يقدر عليها فيلجأ إلى العزلة أو الاكتئاب أو تظهر عليه أعراض عصبية .

ومصداقا لهذا لو حللنا مجموعة البنات التى سنهن فوق العشرين واللاتى يؤدين نفس العمل الذى يقوم به بنات سنهن ١٣ سنة، نجد أن لدينا من هؤلاء عشر بنات يقع ٧ منهن فى الطبقة الدنيا من الذكاء والثلاثة الباقيات فى الطبقة المتوسطة ومن هؤلاء العشرة ٥ يوصفن بأنهن « مكتئبات » ، ٢ توصفان بأنهن عاديتان ، ٣ توصفن بأنهن بشوشات . فمهما كان استعدادهن المزاجى فإنه يكفى لأن يعتريهن الاكتئاب أنهن لا يستطعن القيام بالعمل الذى يحسنه من هن أصغر سناً بكثير. وعلى سبيل المثال نورد حالة أحداهن للدلالة :

طالبة سنها فوق العشرين سنة فى الفرقة الثانية ، طبقتها فى الذكاءه ، وصفها المزاجى مكتئبة ، مقياسها الجسمى عادى . درجاتها فى المواد الدراسية فى اللغة العربية والرياضة والعلوم أقل من ٣٣٪ . والدها عامل فنى ، تعيش فى حى فقير ، ولكن درجتها فى الرسم فوق ٦٠ (الدرجات عامة فى الرسم تتراوح من ٨٢٪ إلى ٢٢٪)

مثل هذا التحليل لحالة هذه الفتاة يوحى بأهمية التوجيه المهنى فى سن مبكرة وبديهى أنه كان من المفيد بل من الضرورى توجيهها إلى نوع آخر من التعليم

استخدام النتائج السابقة فى فحص بعض الحالات الفردية والتوجيه لعلاجها :

الآن وقد درسنا بعض النواحى الهامة التى تتدخل فى الحياة المدرسية فتكون من أسباب نجاحها أو فشلها ، نجد أنه فى ضوء النتائج العامة التى وصلنا إليها يمكن أن نفحص الحالات الفردية التى تشذ عن هذه القواعد . ومن الضوء الذى ينبعث من تلك التقديرات الكمية أو الوصفية يمكن أن نعالج المشاكل التعليمية التى تطفح بها المدارس على أساس علمى صحيح . وهذا الاتجاه هو ما تتبعه عيادات الارشاد . فيمكن النظر فى كل حالة منحرفة ، كما يتبين من الأمثلة الآتية المأخوذة من الأعمار المختلفة :

١ — طالبة عمرها ١٣ سنة — فى مستوى عال من الذكاء — تحصيلها الدراسى أقل من قدرتها الحقيقية — توصف بأنها قلقة مضطربة — فهل نستنتج من هذا أن التأخر الدراسى انفعالى ؟

٢ — طالبة عمرها ١٤ سنة فى الفرقة الثانية — مقياسها الجسمى فوق المعدل — ذكاؤها منخفض (د) — درجاتها فى العلوم والرياضة ضعيفة — وفى اللغة العربية متوسطة . توصف بأنها راكدة — أغلب الظن أن هذا النوع من التعليم غير ملائم لها .

٣ — طالبة عمرها ١٦ سنة فى الفرقة الثالثة — مقياسها الجسمى فوق المعدل — وذكاؤها منخفض (هـ) درجاتها فى اللغة العربية والعلوم والرياضة حول المتوسط ولكنها ضعيفة فى الرسم (٣٠) توصف بأنها متذبذبة — والدها ضابط فى الجيش . أغلب الظن أنها تحت ضغط شديد وأنها تبذل جهداً فوق طاقتها للتساوى مع زميلاتها . وظاهر أن هذا النوع من التعليم غير ملائم لها .

٤ — طالبة عمرها ١٨ سنة فى الفرقة الثانية — مقياسها الجسمى طبيعى — وذكاؤها منخفض (هـ) — درجاتها فى المواد النظرية منخفضة ولكنها فى الرسم ٧٠ وحالتها عصبية — والدها موظف — هذه يحسن توجيهها إلى التعليم الفنى المتوسط ليلائم مستوى ذكائها . ويجعلها أكثر استقرارا إذا هى وجدت تقدماً فى عملها الجديد .

٥ — طالبة عمرها ١٩ سنة فى الفرقة الثانية — مقياسها الجسمى فوق المعدل

— وذكاؤها منخفض (د) درجاتها فى المواد ضعيفة على وجه العموم — توصف بأنها قلقة غير مستقرة — والدها فى وظيفة كتابية — يظهر أنها تحتمل أكثر مما تطيق فى هذا التعلم .

اقتراحات عملية

١ — يجب أن يستخدم مقياس الذكاء إلى جانب اختبارات التحصيل المدرسى للاستدلال على القدرة العقلية للطلاب فيكون ذلك رائداً فى تقدير كفايتهم وتوجيههم . وقد أخذت بذلك كثير من المدارس وبعض الجامعات فى البلاد الأجنبية .

٢ — ليس من الحكمة أن يجتمع فى فرقة واحدة كبار السن من الطلبة مع صغارهم ليؤدوا نفس الدراسة ، ولذلك يجب القضاء على التفاوت الكبير فى السن فى الفصل الواحد ، فنكون بذلك قد قضينا على الشعور بالنقص لدى الكبار الذى يؤدى إلى الاضطراب الوجدانى الذى ينتهى بالعزلة أو الاكتئاب أو الانحراف.

٣ — لا تقل أهمية الاتزان الوجدانى عن أهمية الكفاية العقلية فى الأداء المنتج . ولذلك كان لعيادات ارشاد النشء فوائدها الكبرى فى :

ا — مساعدة التلاميذ على التغلب على ما يعانون من اضطرابات وجدانية أو تأخر دراسى .

ب — توجيه التلاميذ العاديين نحو اختيار نوع التعلم الذى يتمشى مع استعدادهم .

٤ — من الواجب القيام ببحوث مماثلة فى كل مدارس القاهرة من بنين وبنات من جميع الطبقات حتى يمكن الكشف عن العناصر ذات القدرات العقلية العالية أنى وجدت وتهيئة نوع التعلم الذى يناسبها ، كما يمكن توفير الجهد والوقت على غير القادرين وتوجيههم إلى نوع التعلم الذى يفيدون منه . وهذا تحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص الذى تنادى به كل الهيئات التعليمية ، والذى تنشده الوزارة فى الوقت الحاضر .

مدارس دنفر بأمريكا

للدكتور عبد العزيز السيد إبراهيم
الأستاذ بمدرسة المعلمين العليا

تشتهر مدارس دنفر بولاية كلورادو[1] بأمريكا بأنها من خيرة المدارس الأمريكية وأحسنها نظاماً وأكثرها أخذاً بأسباب التربية الحديثة. وقد أتيحت لى زيارة هذه المدارس فى سبتمبر سنة ١٩٤٨ ولمست فى أثناء زيارتى لها أن ما تتمتع به من شهرة إنما يرجع إلى سببين أساسيين : الأول أن هذه المدارس كلها تجريبية ، وليس معنى ذلك أنها حقول لتجارب معينة يراد بإجرائها الوصول إلى نتائج حاسمة ينبغى الأخذ بها ، وإنما المقصود بذلك أن الروح التى تسير بها هذه المدارس هى الروح العلمية التى تقتضى التجريب والدرس والملاحظة والقياس وربط الأسباب بالمسببات وتعديل خطط المستقبل بناء على ما تتكشف عنه الخبرة وغير ذلك مما يجعل عملية التربية عملية ديناميكية تسير من حسن إلى احسن ويجعل النمو مضطرداً دون الوقوف عند حد معين .

والواقع أن التربية الحديثة لا تخرج عن كونها تطبيقاً للروح العلمية فى شئون التعليم . إن الفاصل بين القديم والجديد فى التربية إنما هو الفاصل بين الجمود والحركة ، أو بين ما هو ثابت نهائى وما هو متحرك مندفع إلى الأمام ؛ فليست التربية الحديثة مبانى أو أدوات أو مناهج أو طرقاً معينة ولكنها روح تتمثل فى التجريب . ولذا فإنك لا تجد فى هذه المدارس شيئاً غير عادى من حيث المبانى أو الأدوات أو المعامل ولكن يبهرك ما تلمسه فيها من روح التوثب والتجديد ..

وأغلب المدارس التقدمية فى أمريكا يطلق عليها مدارس تجريبية وهى تفخر بهذا الاسم لما فيه من دلالة على روح التقدم والتجديد . ويسمى چون ديوى ، زعيم فلاسفة التربية الحديثة ، فلسفته بالفلسفة التجريبية . ولعلنا

(١) Denver, Colorado

نذكر بهذه المناسبة أن الفصول التجريبية عندما أنشئت فى معهد التربية بمصر واتخذت لنفسها هذا الاسم تبادر إلى أذهان الكثيرين أن أبناءهم سيكونون ضحية لتجارب غير مأمونة العواقب ، ثم اطمأنوا عندماغير الاسم إلى المدارس النموذجية .

والسبب الثانى فى شهرة مدارس دنقر أنها تسير على الأسس الديمقراطية ، ويمكن إجمال هذه الأسس فى شىء واحد هو اللامركزية التى تقتضى توزيع العمل والمسئولية توزيعاً يضمن إبراز شخصيات الأفراد على اختلاف مراكزهم وأعمالهم وتضمن فى الوقت نفسه تنسيق العمل تنسيقاً يمكن كل مدرسة أو كل فرد من الاستفادة من تجارب غيره دون مساس بالحرية الممنوحة له .

وتنقسم إدارة التعليم بتلك المدرسة إلى ثلاثة أقسام رئيسية،وهى قسم التعليم ، وقسم الميزانية، وقسم التنسيق .

ويقوم قسم التعليم بالإشراف على وضع الخطوط الرئيسية للمناهج ووضع إرشادات للمدرسين فى تدريس المواد المختلفة (Guide Books) وتنظيم دراسات توجيهية لهؤلاء المدرسين إما تحت إشراف الإدارة نفسها أو بالإتفاق مع الجامعات وكليات المعلمين القريبة . كما يقوم هذا القسم أيضاً ببذل النصح والإرشاد والتوجيه لمن يطلب ذلك من النظار والمدرسين ومعاونتهم على حل مشاكلهم ، أى أنه ليس هناك نظام للتفتيش بالمعنى المفهوم بل يقوم رجال هذا القسم بالزيارة حسب طلب المدرس . ومن الغريب أنى سمعت أن طلبات المدارس لا تكاد تنقطع وأن المشرفين على القسم دائمو الاتصال بالمدارس ولاحاجة بهم إلى أن يقوموا بالزيارة من تلقاء أنفسهم .

ولا يستقل قسم التعليم بعمل المناهج أو الإرشادات فهى فى الواقع تجىء خلاصة لما يستقر عليه رأى النظار والمدرسين . ومن طريف ما سمعته من مدير التعليم بالمدينة أن صدور أى منهج أو كتيب للإرشاد ليس معناه أنه شىء جديد لم ينفذ بعد ، وإنما معناه أن هذا هو ما يجرى العمل به فعلا بين أغلب المدارس وأن إدارة التعليم تتأهب لتعديله من جديد بناء على ما تنتظر أن تتلقاه من المدارس من الملاحظات .

أما قسم التنسيق فإنه يختص بتنسيق العمل بين المدارس المختلفة وتسهيل تعاونها وتبادل الأفكار بينها .

والتعليم الثانوى فى دنفر قسمان: قسم خاص بالمرحلة الأولى منه وقسم خاص بالمرحلة الثانية، ولكل قسم مدارس خاصة به، وتبدو لنا الحكمة فى هذا التخصيص إذا درسنا طبيعة العمل فى كل من قسمى التعليم الثانوى وإلى القارئ وصفاً موجزا للعمل فى مدرسة من كل نوع .

مدرسة جوفز الثانوية المتوسطة(١) :

تضم هذه المدرسة ثمانمائة تلميذ وتلميذة ، موزعين على ٢٢ فصلا . وعدد المدرسين ٣١، من بينهم المشرف على التعليم، ويسمى المنسق (Co-ordinator)؛ ومشرف على الأولاد ومشرفة على البنات ، ومدرس خاص لكل من الألعاب ، والموسيقى، والعلوم ، والفنون، ومشرفة على الاختبارات ، ومشرفة صحية . والباقى وعددهم ٢٢ مدرساً ومدرسة يقومون بالتدريس فى فصول المدرسة بمعدل مدرس لكل فصل . ويتبين من ذلك أن المدرسة تسير فى هذه المرحلة على نظام مدرس الفصل إلا فى المواد التى لها مدرس خاص .

والمشرف على التعليم هو حلقة الاتصال بين المدرسين جميعهم ويزورهم فى الفصول ويجمع لجاناً منهم باستمرار لبحث المشاكل المختلفة ، فيجمع مدرسى الفرقة الواحدة أو مدرسى المادة الواحدة للتشاور ورسم الخطط وتنسيق الدراسة . وهو يختص أيضاً بتوفير الأدوات والكتب والمراجع اللازمة للمدرسة ، وعلى العموم يختص هذا المشرف بكل ما من شأنه العمل على ترقية مستوى التعليم بها .

ويختص المشرفان على الأولاد والبنات بحفظ سجلات التلاميذ وتوجيههم والاشتراك مع مدرسى الفصول فى حل مشاكلهم ، ويعاونان ناظرة المدرسة فى الإشراف على التلاميذ. أما المشرفة الصحية فتحتفظ بسجل خاص لكل تلميذ وتلميذة ، وتعنى بمعالجة النواحى الصحية والنفسية للتلاميذ ، وتستعين بإخصائيين من إدارة التعليم فى الحالات التى تحتاج إلى إخصائى ، ويستشيرها التلاميذ فى مسائلهم الصحية الخاصة بالتغذية والنمو وغير ذلك . كما أنها تتعاون مع مدرسى المدرسة فى إعداد موضوعات المناهج الخاصة بالصحة والتغذية .

أما المشرفة على الاختبارات فهى إخصائية فى مسائل الاختبارات وكيفية

(١) Joves Junior High School

إجرائها وإدارتها وتقديرها ، ولديها مجموعة كبيرة من اختبارات الذكاء والقدرات والتحصيل والشخصية وغير ذلك . وهى تحضر جميع اجتماعات المدرسين وتتصل بكل منهم وتمدهم بالمعلومات والاختبارات اللازمة لكل وجه من أوجه النشاط التى يقومون بها . فإذا قامت فرقة من المدرسة بمشروع أو قام المدرسون بتدريس موضوع أو منهج معين اشتركت معهم فى رسم الخطة وتعين الأهداف ثم تقترح بناء على ذلك الاختبارات التى يجب إجراؤها لكى يمكن قياس مدى النجاح فى تحقيق الأهداف التى رسمت .

وتشمل خطة الدراسة ستة دروس يومياً ، تخصص ثلاثة منها فى السنة الأولى لما يسمونه الدراسة العامة أو المنهج الأساسى (Core Curriculum). ويشمل هذا المنهج موضوعات عامة يستغنى بدراستها عن دراسة التاريخ والتربية الوطنية والجغرافية واللغة بالطريقة التقليدية المعروفة . وتخصص الدروس الثلاثة الباقية للرياضة والفنون والألعاب . وتشمل الفنون التصوير والرسم والتمثيل والموسيقى والأشغال اليدوية .

وفى السنة الثانية تؤخذ حصة يومياً من حصص الدراسة العامة للعلوم . وفى السنة الثالثة تؤخذ هذه الحصة للغة اللاتينية أو الأسبانية .

وتوجد فى كل فصل مكتبة خاصة به ، عدا المكتبة العامة للمدرسة . وتحتوى الأخيرة على نحو ٥٠٠٠ مجلد .

وقد زرت المطعم فى أثناء فترة الغداء فوجدت التلاميذ يقومون بالتناوب بإعداد المطعم ونظافته وتقديم الطعام وغسل الصحون .

وتدرس المناهج بصفة عامة على صورة وحدات (Units) يعين موضوعاتها المدرسون والتلاميذ فى نطاق الحدود المرسومة فى المنهج . ولكى نوضح ذلك نذكر فيما يلى المنهج الموضوع للدراسة العامة ، وهو الذى يقوم مقام دراسة اللغة والتاريخ والجغرافية والتربية الوطنية .

يدرس التلاميذ وحدة فى كل من الموضوعات الآتية :

أولى ب التوجيه — الصحة — الدنيا القديمة

أولى ا أوقات الفراغ — الدنيا القديمة — الأمم المتحدة

ثانية ب أصول الثقافة الأمركية — الصحة — تربية المستهلك (Consumer Education)

ثانية ا نشوء الديمقراطية الأمريكية — عصر الهواء
ثالثة ب الصحة — دنفر وكلورادو
ثالثة ا دنفر وكلورادو — الصحة

ويلاحظ أن التلاميذ يبدءون دراستهم عند دخولهم المدرسة بوحدة توصف بأنها للتوجيه (Orientation)، والمقصود بذلك أن يفهم التلاميذ الجدد المدرسة ونظامها وتاريخها وواجباتهم وحقوقهم تجاهها .

وقد زرت إحدى الفرق فى أثناء دراستها لهذه الوحدة ، فوجدت التلاميذ منهمكين فى رسم الخطة . فقسموا أنفسهم إلى ثلاث لجان واحدة لدراسة تاريخ المدرسة ونظامها الحالى ، والثانية لدراسة المبانى والمحتويات والبيئة المحيطة بها وطرق المواصلات ، والثالثة لعمل بيان بالنابغين من خريجى المدرسة والأعمال التى يزاولونها . وقد لفت نظرى شيء هام وهو أن المعلمة كانت ترشد التلاميذ فى كل ما يسألون عنه فى يسر وسهولة فإذا سألوا عن موضوع معين دلتهم على مجموعة لا بأس بها من المراجع أو ذكرت لهم أوجه النشاط المختلفة التى يمكنهم أن يقوموا بها .

ولما سألتها فى ذلك أخبرتنى أنها قضت الصيف الماضى فى تحضير الوحدات التى ستقوم بتدريسها هذا العام. وقدمت إلى نسخة مما قامت بإعداده فى الصيف. وبهذه المناسبة نذكر أن الجامعات وكليات المعلمين بأمريكا تعد فى كل صيف أنواعاً من الدراسات للمعلمين تسمى «حلقات العمل» (workshops) يحضرون إليها ويقوم بالإشراف عليها أساتذة مختصون من الجامعة. وليس لهذه الدراسات برامج محدودة، وإنما يقوم كل مدرس بالتوفر على بحث مشاكله وهى فى الغالب لا تخرج عن إعداد برنامجه للعام القادم تحت إشراف الأساتذة و بمعاونة زملائه الذين لهم خبرة سابقة بهذه الموضوعات ، ولا يقتصر الإعداد على ما سيقوم به المدرس فعلا وإنما يشمل إعداداً واسعاً لما ينتظر أن يقوم به . ولذا فإن إعداد أى وحدة يشمل تعيين الأهداف ثم أوجه النشاط الممكنة كالزيارات والأفلام والمراجع والرحلات وما ينتظر أن يكلف التلاميذ عمله ، ثم الاختبارات التى تجرى وطريقة التقدير. ويعد ذلك كله بصورة مرنة واسعة حتى يكون هناك مجال لإشراك التلاميذ فى الاختيار ورسم الخطط ، حتى لا يفاجأ المدرس بغير ما هو مستعد له ، وتكون لديه الفرصة الكافية للتوجيه السليم . وتسمى الوحدة المجهزة على هذه الصورة

« وحدة مصادر »(١) أى أنها مرجع للمدرس وليست للتلميذ . أما الوحدة التى يختارها المدرس مع التلاميذ للدراسة فتسمى « وحدة تعليمية » .. والثانية تدخل فى نطاق الأولى

وإذا قارنا ذلك بما يجرى فى مدراسنا وجدنا أن معظم مدرسينا يقومون بتحضير دروسهم أولا بأول أو درساً بدرس دون أن ينظروا إلى المنهج كله بصفته وحدة، بحيث يتناولون موضوعاته بالترتيب وبالكيفية التى تقتضيها هذه الوحدة والتى يوجهها الغرض من تدريس المنهج وإنما يملى عليهم الكتاب الدراسى مادة الدروس وكيفية تسلسلها .

ولقد يذهب البعض الآخر وهم الذين يقومون بالتدريس عن طريق المشروعات إلى عدم التحضير والإعداد مقدما ، بدعوى أن التلاميذ هم أصحاب المشروع وهم الذين يوجهونه ويقتصر عمل المدرس على الإرشاد والتوجيه حسب الظروف. والواقع أن كلا من الطريقتين معيبة ، فالأولى تجعل الدروس مجزأة منفصلة بعضها عن بعض وتجعل التحضير جامدا ليس فيه من المرونة ما يبيح للتلاميذ الحرية فى معالجة مواضيع الدراسة معالجة مبنية على النظر إلى الموضوع من حيث هو كل له بداية وله نهاية وله غرض واضح . والطريقة الثانية تجعل النشاط مبعثراً وتخلو من التوجيه المبنى على إدراك الغايات البعيدة لأن التوجيه الحقيقى ليس معناه الاقتصار على المعاونة فى حل المشاكل الوقتية التى تعترض التلاميذ وإنما معناه السير بالمشروع كله إلى الأهداف النهائية له . ويعزى فشل كثير من المشروعات إلى عدم إعداد المدرسين مقدماً للهيكل العام للمشروع وبحث جميع أوجة النشاط الممكنة فيه .

وقد لفت نظرى أيضاً منهج العلوم بالسنة الثانية وهو موضوع بالصورة الآتية :

ا — العلوم الطبيعية :

١ الفلك

٢ المغناطيسية والكهرباء

٣ الهواء وكيف يستخدمه الإنسان

٤ الجو وكيف نتنبأ به

٥ الماء وكيف يستخدمه الإنسان

---

(١) Resource Unit

٦ توزيع الماء فى المدينة

٧ أرضنا المتغيرة

٨ الجيولوجيا والبيئة المحلية

ب — العلوم البيولوجية

١ الحيوان والنبات

٢ صحة الفرد والصحة العامة

٣ تركيب الجسم الإنسانى ووظيفته

وعلى المدرس أن يختار باشتراك التلاميذ الوحدات التى يدرسها فى نطاق هذا المنهج. وقد بدأ احد المدرسين بدءاً طريفاً ، إذ أخذ يناقش التلاميذ فى الأسبوعين الأولين فى معنى العلم والأسلوب العلمى وميزته وكيف قضى العلم على الخرافات وحرر الإنسان ، وكلف التلاميذ جمع بعض الخرافات والبحث فى منشئها وكيف قضى العلم عليها . وخلصوا من ذلك إلى ما سموه دستور العالم ، وهو يتلخص فى الاعتماد على التجريب والملاحظة ، وعدم التسرع فى الحكم ، وعدم أخذ الظواهر على علاتها ، الخ . وقد دونوا هذا الدستور فى صدر كراساتهم على أن يكون رائدهم فى الدراسة . ثم أخذوا بعد ذلك فى المناقشة لاختيار الوحدة التى يرغبون دراستها ، فاستقر الرأى على وحدة فلكية ، واختاروا المجموعة الشمسية وقد أرشدهم المدرس إلى جملة من المراجع كلها موجودة فى مكتبة الفصل أو المدرسة ، وبعض هذه المراجع خاص بالناحية التاريخية وبتطور علم الفلك وجهود العلماء .

مدرسة إديسون الثانوية الراقية[1] .

هذه المدرسة من مدارس القسم الثانى من التعليم الثانوى أى تشمل السنين الرابعة والخامسة والسادسة . وتمتاز هذه المدرسة بوفرة معداتها ومعاملها وأفنيتها ، وتختلف عن المدرسة السابقة فى أنها تسير على نظام مدرس المواد ، ويبرز فيها العمل الفردى ، وكثرة المواد الاختيارية ، ومنها بعض المواد المهنية . فبجانب العلوم المألوفة فى التعليم الثانوى تدرس الميكانيكا العملية وأعمال السكرتارية وإدارة الأعمال والكتابة على الآلة الكاتبة والاختزال وغير ذلك . ولا تقسم الدراسة إلى شعب كما هو الحال فى مدارسنا وإنما يختار الطالب من مجموعة المواد الاختيارية

(١) Edison Senior High School

ما يناسب ميله أو مستقبله . ومما يلفت النظر فى هذه المدرسة العناية بمسألة التوجيه ففيها إخصائى للتوجيه المهنى يقوم باختبار التلاميذ وتقديم النصيحة لهم فى أنواع المقررات التى يختارونها والمهن التى يصلحون لها .

هذا وصف مجمل لبعض مدارس دنفر . ويمكن أن نجمل فيما يأتى النقط الهامة التى تستخلص من هذا الوصف وهى :

أولا : أن هذه المدارس تسير بروح التجريب والرغبة المستمرة فى التجديد .

ثانياً : أنها تسير على مبدأ التعاون والحرية وتحمل المسئولية وذلك فى الحدود العامة المرسومة وأن المرونة التى تبدو فى المناهج ونظام الدراسة هى التى تكفل إمكان التعاون والحرية .

ثالثاً : أن التنظيم الداخلى لمدارس القسم الأول من التعليم الثانوى يختلف عن التنظيم الداخلى لمدارس القسم الثانى اختلافاً تقتضيه طبيعة العمل فى المرحلتين . فالأولى تتبع أساساً نظام مدرس الفصل ، وتعنى بتحقيق التنسيق والتعاون بين المدرسين والمشرفين بحيث تصبح المدرسة وحدة واحدة . أما فى القسم الثانى فالاتجاه أميل إلى دراسة المواد ونظام مدرس المادة وإلى العناية بالعمل الفردى .

رابعاً : أن هناك عناية ملحوظة فى المرحلتين بالتوجيه وبالاختبارات التى يسترشد بها فى تعيين الإتجاهات والميول والقدرات المختلفة للتلاميذ .

النشاط الجمعى فى المدرسة

ملخص مقال للأستاذ هاملى
أستاذ التربية السابق بمعهد التربية بلندن
نشر فى مجلة « المعهد الجديد » الإنكليزية

تواجه المعلمين عندما يتطلعون إلى تنظيم المدارس الابتدائية والثانوية فى المستقبل ، أو بالأحرى عندما يتطلعون إلى إعادة تنظيمها ، مشكلتان وثيقتا الاتصال كل منهما بالأخرى ، الأولى خاصة بالمنهج ، والثانية بطريقة تنفيذه بحيث يصبح ذا أثر فعال . ولقد بات الكثيرون من المعلمين يحسون حاجة ماسة إلى التحرر من تأثير الأساليب التقليدية ، وإلى الانطلاق فى ميدان التجديد الجرئ الذى فتحته لهم ظروف الحرب الأخيرة ، ولكنهم ما زالوا يعوزهم التوجيه والإرشاد حتى لا يضلوا سبيلهم ، ولا يضربوا على غير هدى. وسأحاول فى هذا المقال أن أزود الراغبين منهم فى إدخال طرق النشاط الجمعى فى فصولهم بما هم فى حاجة إليه ، متوخيا نفع المبتدئين قبل سواهم .

وحدة الحياة الجديرة بأن نحياها :

ولنبدأ بنظرية بسيطة . إن كتب التربية تطلق أسم طريقة المشروعات على الطرق الجمعية فى الدراسة ، ولكن من الجلى أن المشروعات قد تكون جمعية كما قد تكون فردية ، وإن كانت الغاية واحدة فى كلا النوعين . فالمشروع كما عرفه (ستيفنسن) فى كتاب « طريقة المشروعات فى التعليم » إنما هو « عمل يقوم على مشكلة ، ويبلغ غايته فى جو طبيعى غير مفتعل » . وهذا التعريف يشترط ضرورة بلوغ العمل غايته ، وينبغى أن نذكر إلى جانب هذا ضرورة الربط بين ما تقوم به وحدات الفصل القائمة بالمشروع . وأن يتم هذا الربط أثناء تطور موضوع المشروع ، ذلك الموضوع الذى يمكن أن يكون ممثلا لمجتمع حى نام .

وقد ذكر (كلباترك) — إمام طريقة المشروعات — أنه يفضل أن تدل كلمة

المشروع على الوحدة الممثلة للحياة الجديرة بأن نحياها . وهو بهذا يؤكد فى الحقيقة ما ينبغى توكيده ، إذ يجعل من المشروع ، سواء أكان مستقلا بذاته أم مرتبطاً بغيره من المشروعات ، مرآة تعكس صورة الحياة الغنية الحافلة بالقيمة ، وبذلك تصبح خصائص المشروع هى نفس خصائص الحياة ، ومنها الغرض ، والقيمة ، والاهتمام ، والتعاون الاجتماعى ، والتلقائية . وقد يحتاج لفظ التلقائية إلى تفسير نجمله فيما يلى :

إن من خواص الحياة أنها ليست جامدة أو محدودة ، بل حرة تلقائية دائمة التغير موصولة التفتح والإبداع ، ومن العسير التنبؤ بما ستصير إليه أو ما ستتكشف عنه . ولما كان المشروع مرآة للحياة فإن قيمته إنما هى فى تلقائيته واستجابته دوما لشتى المواقف التى يتمخض عنها تطوره . فليس فى وسع أحد من الناس ، حتى المدرس نفسه ، أن يتنبأ بما سيتحول إليه المشروع ، أو ما سينتهى إليه ، وليس ثمت مستوى خاص يهدف المشروع إلى بلوغه سواء من حيث التحصيل أو القيمة . والتلقائية من مظاهر الصحة فى الحياة ، ولذلك فإن طرق النشاط الجمعى دون سواها هى التى لا تفضى إلى التوتر أو القلق ، بل إنها من خير الوسائل لإعلاء ما قد يكون موجودا منها .

دور المعلم :

على المعلم الذى يفكر فى إدخال الطرق الجمعية فى فصله أن يعد نفسه للأخذ بطريقة جديدة فى إدارة الفصل ، فعليه أن يألف امتلاء الفصل بالكلام والنشاط ، وأن يعرف كيف يميز بين الضجة المنبئة عن الفوضى ، وتلك الدالة على النشاط المنبعث من الاهتمام . وعليه ، أن يعتاد الملاحظة الهادئة لتلاميذه عن بعد دون أن يتخلى عن مركزه وسط جماعتهم ، كما يعرف كيف يجعل النظام نتيجة للموقف الاجتماعى وليس نتيجة للسلطة والإكراه . وعليه أن يضع نصب عينيه أن واجبه ليس فى أن يلقن تلاميذه ما يعرفه من معلومات بل أن يهيئ لهم الجو المناسب لأن يتعلموا بأنفسهم ، فلا بد له أن ينتحى ركنا قريباً منهم يراقبهم منه ، ويمدهم بالتشجيع من حين لآخر ، كما عليه أن يواصل تثقيف نفسه بالبحث والاطلاع .

العمل الجمعى لدى صغار الأطفال :

وسأورد الآن مثالا مأخوذا عن مدرسة ريفية . كان الفصل يتكون من خمسة وعشرين طفلا وطفلة فى السادسة من العمر تشرف عليهم معلمة شابة مملوءة حيوية ونشاطاً ، وكان لها مطلق الحرية فى تنظيم عملها بالطريقة التى تروق لها . كانت حجرة الدراسة لحسن الحظ تطل على شرفة واسعة تشرف على ساحة صغيرة للألعاب تقوم وراءها حديقة . أما أثاث الغرفة فلم يكن ليزيد على بضع مقاعد ومناضد وقليل من الأرفف ودولاب . وكنت ترى فى ركن الغرفة مواد مختلفة بينها قطع من الخشب وقوالب من الطوب وأحجار وقطع من القماش والورق العادى والمقوى وبعض الخيط . وكان للأطفال الحرية الكاملة فى اللعب بما يحلو لهم ، فلم يكن هناك إصرار على النظام أو الترتيب .

سألت المعلمة أطفالها ذات يوم عما إذا كانت لهم رغبة إلى القيام بعمل مشترك . وقد أدى هذا السؤال إلى اقتراح بعمل نموذج لمنزل ، وقوبل الاقتراح بالتأييد من الجميع .

بدأ العمل بمناقشة الحجوم والخامات اللازمة ، ثم رسمت الرسوم التخطيطية على الورق المقوى ووضعت فى متناول الأطفال . واقترح أحد الأذكياء أن يكون النموذج ربع حجم المنزل الحقيقى . فكان عليهم أن يقسموا الحجم مرة ثم أخرى ليحصلوا على الحجم المطلوب وبذلك أصبح موضوع الدرس الأول حساب الكسور ، وباستمرار العمل ظهر أن الأطفال استطاعوا أن يبتكروا لأنفسهم وسائل خاصة لتنصيف الأعداد .

وقام الأطفال بأنفسهم بصنع الطوب اللازم للبناء من الطين الجاف ، والأبواب والنوافذ من الصناديق القديمة ، كما نسجت البنات قطعاً بسيطة من السجاد على أنوال صغيرة ، وصنع الأثاث من الورق أو الصلصال وطلى بألوان جميلة ، كما صنعت الزهور المختلفة الألوان من الورق الملون أو لباب الخبز .

وأثارت المعلمة اهتمامهم بعد ذلك بحياة الأسرة والأعمال المنزلية كالطهى والإشراف على الحديقة والموسيقى ، والتصوير ، والقراءة ، والبيع والشراء ، والصحة ، وآداب الحوار ، مما أدى إلى ظهور أوجه نشاط مختلفة تتعلق كلها بالمنزل ، وكانت جميعاً محوراً صالحاً لتعلم الحروف والكلمات والجمل بشكل طبيعى .

وهكذا كانت الخطة فى مجموعها ذات صبغة اجتماعية ، ليس فقط لأنها حدثت فى جو اجتماعى ، بل لأن كل جزء من أجزائها كان يقابل مثيلا له فى الحياة الاجتماعية ، كما أن كل طفل كان يتحمل نصيبه من المسئولية الفردية بجانب المسئولية الجمعية . وكان النظام سائدا بفضل ما استحوذ على الأطفال من اهتمام بنواحى المشروع التى كانت تبدأ بطريقة طبيعية تلقائية من المواقف اليومية المألوفة .

النشاط الجمعى فى مدرسة ابتدائية :

والمثال الثانى الذى أقدمه مشروع فى الهندسة أو الجغرافيا ، أو سمه ما شئت ، قام به تلاميذ إحدى المدارس الابتدائية فى مدينة لندن .

أعلن المعلم أنه اعتزم تغيير طريقة الدراسة بأن يجعل كل ثلاثة تلاميذ يعملون معاً بدلا من أن يعمل كل منهم بمفرده ، وبذلك أصبح الفصل ينقسم إلى ثلاث عشرة مجموعة لكل منها رئيس عليه أن يشرف عل النظام فيها ، وعلى أداء كل فرد لعمله . بعد ذلك بسط المعلم لهم طريقة العمل فقال لهم إنهم سوف يستبدلون بالكراسات السبورات ونصحهم بقصر استخدام الطباشير الملون على ما يحتاج إلى إيضاح خاص .

وبعد أن انتهى التلاميذ من تقسيم أنفسهم إلى مجموعات ، واختارت كل مجموعة منها رئيسها ، أعد التلاميذ سبوراتهم وانتظروا التعليمات فأخبرهم المعلم باختصار ووضوح أن المسألة التى عليهم أن يحاولوا حلها تتلخص فى أن فريقاً من الكشافة بدأ السير من مكان معين وقطع مسافة معينة فى اتجاه خاص ، ثم قطع مسافة أخرى فى اتجاه آخر . . وهكذا ، والمطلوب إيجاد المسافة التى قطعها الفريق ، وبعد النقطة التى بلغها عن المكان الذى بدأ منه . ثم أعطاهم إشارة البدء ، وقضى حوالى دقيقة أو دقيقتين فى ملاحظتهم جميعاً ليتأكد من بدء كل المجموعات فى عملها ، ثم أخذ يطوف بالمجموعات واحدة بعد الأخرى ليراقب سير العمل فى كل منها مراعياً عدم التدخل إلا كلما اقتضت الضرورة القصوى ذلك ، وكان يكتفى من حين لآخر بالتشجيع اليسير ، أو بقليل من المساعدة . وقد لوحظ أنه يحسن إيقاف الدرس بضع مرات فى بادئ الأمر إذا لم يكن التلاميذ قد ألفوا الطريقة الجديدة وذلك لمراجعة عملهم وتوجيههم ،

ولكن من الممكن بعد ذلك أن يستمر التلاميذ طوال مدة الدرس دون توقف .

ومن أهم جوانب الدرس فى هذه الطريقة ذكر النتائج ومناقشتها ، فإذا كانت المشكلة بسيطة أمكن أن يتم هذا فى نهاية الدرس ، أما إذا كانت المشكلة صعبة فإن مناقشة النتائج يجب أن يخصص لها درس مستقل . وكمبدأ عام يحسن بالمدرس أن يجعل كل رئيس يقوم بدور المقرر لمجموعته ، على أن هذا قد يتغير فى بعض الأحيان . ويستطيع المدرس أن يكتب ملخصاً لنتائج الدرس إذا لاءم هذا موضوع الدرس ، وسيجد أن التلاميذ سوف يصلون بأنفسهم إلى كثير من النتائج القيمة . ومن الضرورى أن نؤكد أهمية إنهاء مثل هذه الدروس بنظام تام ، فتعاد جميع الأدوات التى أستعملت إلى أماكنها ، وينظم الفصل قبل مغادرته ، فإن هذا كله تدريب لهم على الوطنية الصحيحة .

اقتراحات للمبتدئين من المعلمين :

من الممكن استخدام الطريقة السابقة فى تدريس كثير من المواد كالحساب والجغرافيا والتاريخ ومبادئ العلوم والأشغال اليدوية البسيطة ، كما أن من الممكن استخدامها معدلة فى سائر المواد . وقد ذكرنا فى هذا المثال أنه كان على كل مجموعة أن تقوم بنفس العمل الذى تؤديه زميلتها ، وهذه أفضل طريقة نبدأ بها ، ولكن بعد أن يصبح الفصل والمعلم خبيرين بالعمل الجمعى ، متمرنين عليه ، يكون من المستطاع أن نعطى لكل مجموعة عملاً مغايراً لعمل المجموعات الأخرى ، ثم التوفيق بين النتائج جميعاً وربطها فى النهاية. وننصح المعلم المبتدئ بمراعاة الاقتراحات الآتية وهى : أن تكون التعليمات واضحة محدودة ، فعلى المعلم أن يفكر جيداً فيما يطلب إلى الفصل أن يقوم به ، ثم يضع المشكلة فى عبارة واضحة موجزة قدر الإمكان . وأن يتيح الفرصة للتلميذ لكى يظهر قدرته على الخلق والإبداع ، ولا يوقف الفصل ، أو أى مجموعة فيه ، أثناء العمل إلا عند الضرورة القصوى . وأن يتنقل فى الفصل من مجموعة لأخرى بهدوء لحث الكسولين والمتواكلين على العمل : وعليه أيضا أن يترك للمجموعات حرية اختيار رؤسائها مع بيان فائدة تغيير الرؤساء من حين لآخر حتى يعطى الفرصة لأكبر عدد من التلاميذ للتدرب على القيادة وتحمل المسئولية . وعليه أن يراعى أن يكون طبيعياً فى حركاته ، ودوداً فى معاملته ، عطوفاً فى

علاقاته بتلاميذه ، وأن ينتهز كل فرصة مناسبة لمعرفة تلاميذه معرفة شخصية .
وأن يوجه الجماعة نحوفكرة التعاون ، ويصرفهم عن فكرة السيطرة فى الزعامة .
وأن يشجع التلاميذ على عرض نتائجهم فى صورة فنية منسقة ، والتحدث عنها بلغة سليمة واضحة .

الدراسات الاجتماعية باعتبارها دوافع للتعلم:

ويوضح لنا المثال الأخير الآتى معنى « الدراسات الاجتماعية » ، وهو يتلخص فيما يلى :

نفذ هذا المشروع فى مدرسة ثانوية تقع فى ضاحية صناعية صغيرة ، ولكنها كانت محاطة بالحقول والأشجار مما كفل الراحة والهدوء لتلاميذها . وكان ناظر المدرسة جديداً عليها . كان شاباً جم النشاط والحيوية ، جريئاً فى إخراج أفكاره الكثيرة إلى حيز التنفيذ ، وكان يهدف ، فيما يبدو ، إلى إسعاد كل طفل فى المدرسة . وقد ساعده الحظ فى عمله إذ أتيحت له مجموعة من المعلمين الذين لا يقلون عنه حماسة . ولم يكن تلاميذ المدرسة عموماً متفوقين فى ذكائهم ، باستثناء نفر قليل منهم ، بل كان الكثيرون من الجدد منهم من المتخلفين فى المواد الرئيسية ، وبينهم نسبة كبيرة تبلغ حوالى ١٥٪ لا تكاد تعرف القراءة . وكان هؤلاء المتخلفون ، كشأن أمثالهم ، لا يبالون كثيراً بما يدور حولهم ولا يستجيبون له ، وقد تبين أن اهتمامهم كان محدود المدى فى المدرسة والحياة على السواء . وبذلك كانت فرصة إجراء التجربة فرصة ذهبية .

قضت المدرسة الأيام القليلة الأولى فى اختبار قدرات التلاميذ العقلية باستخدام كل ما تعرفه من اختبارات للكشف عما بهم من نقص عقلى أو مواهب ، وقد أفاد ذلك كثيراً فى معرفة أمور متعددة كانت مثار الدهشة . كذلك قام المدرسون بتقدير صفاتهم الشخصية كالمزاج والخلق ونواحى الاهتمام ، ولكنهم تبينوا فيما بعد مدى ما وقعوا فيه من أخطاء بسبب إغفالهم النظر إليهم بوصفهم أفراداً يعيشون فى جماعة .

تقرر أن يقوم المنهج الجديد على « االدراسة الاجتماعية » ، وأدرك المعلمون أن أفضل مكان لبدء هذه الدراسة هو البيئة المحيطة بالمدرسة ، فقام تلاميذ الفصول الجديدة بجولة فى المنطقة المدرسية حيث شاهدوا أهم معالمها ، وعند

عودتهم اقترح المدرس أن يرسموا خريطة ، ولكنهم لم يستطيعوا ، فشجعهم على ذلك بأن أعد لهم خرائط صماء مبيناً عليها أهم الطرق المحيطة بالمدرسة ، وجعلهم يضعون عليها إشارات مميزة ، وقد استطاع عدد قليل من التلاميذ أن يتهجوا بعض الكلمات البسيطة هجاء صحيحاً مثل « مدرسة » و « جزار » و « بدال » . . . إلخ . وفى اليوم التالى أعاد الأطفال استكشاف الحى بتفصيل أكثر إذ دخلوا بعض الحوانيت التى جذبت انتباههم مثل حانوت الخباز والجزار وعملوا لها رسوماً تخطيطية بسيطة ، أضافوا إليها الألوان المناسبة فيما بعد ، ولكنهم لم يصيبوا نجاحاً كبيراً عندما حاولوا كتابة بضعة أسطر فى وصف ما شاهدوه فيها .

وبمرور الزمن ازداد الاهتمام بالدراسة ونما نمواً مستمراً ، وتحسنت رسوم التلاميذ ، وأصبح وصفهم لما يرونه أطول مما كان . وسرعان ما ظهرت فكرة عمل النماذج لبعض الحوانيت فصنعت من الورق المقوى ، وملئت بمختلف البضائع المصنوعة من الطين . وقد تم كل ذلك عن طريق سلسلة من المشروعات الشائقة . بعد ذلك بدأ التلاميذ فى دراسة الأعمال التى يقوم بها أهل المدينة . وقد أدى البحث عن المعلومات المتعلقة بالحرف المختلفة إلى زيارة الحوانيت للحصول على معلومات مفيدة بطريقة مباشرة ، كما ألف التلاميذ كتابة القصص المذيلة بالرسوم والملاحظات وحفظها فى ملف خاص .

هذا الوصف الموجز يعطينا فكرة واضحة عن الطريقة التى يمكن أن تتطور بها الدراسة الاجتماعية . فبعد أن عرف الأطفال الكثير عن البيئة المحيطة بالمدرسة انتقلوا إلى الحقول والمصانع والمزارع المجاورة ، وفى العام التالى قاموا برحلات إلى المدن الأخرى . ويجب ألا يتبادر إلى الذهن أن الأطفال أنفقوا معظم وقتهم فى دراسة البيئة المحيطة بهم فحسب ، فإن الكثيرين منهم قد شعروا فى الحقيقة بحاجتهم إلى سد النقص فى تعليمهم ، ولهذا نظمت لهم فصول خاصة لمعالجة هذا النقص ، وخاصة فى اللغة والحساب . وكان اتجاه التلاميذ يتجلى فى العبارة الآتية : « إننا نتعلم الكثير من الأشياء ، ولا شك أننا نستطيع أن نتعلم أكثر من ذلك إذا أمكننا أن نحسن القراءة والكتابة » .

بعض نتائج طريقة النشاط الجمعى :

لقد تحسن فى مدى عام واحد إدراك معظم التلاميذ المتخلفين للمبادئ

الأولية ، ووصل معظم التلاميذ إلى المستوى العادى فى مدى سنتين ، بل إنهم فضلا عن ذلك أقبلوا على التعلم بحماسة ، ولقد كانت مشاهدة الأطفال المتأخرين فى نضالهم للتقدم فى الحساب مثيرة للدهشة ، فقد كانت تحفزهم على ذلك الرغبة فى التفوق فيه أكثر من إدراك فوائده . مما يؤيد الرأى القائل بأن النجاح فى أحد نواحى النشاط كثيراً ما يولد التصميم على النجاح فى النواحى الأخرى ولو بدرجة معقولة . كذلك تؤدى دراسة ما هو قائم بالفعـــل فى حياة الأطفال الاجتماعية إلى التفكير فى مثل عليا ، فمشروع المدينة مثلا أدى إلى مشروع تنظيمها ، ومشروع عمل نموذج لها أفضى إلى مشروع إقامة مدينة مثلى . ولقد كان هذا فى ذاته مبدأ تربوياً هاما وهو وضع خطة ما ينبغى أن يكون على أساس ما هو كائن .

ولقد أدى بى اهتمامى بالتربية عن طريق النشاط الجمعى الذى استمر سنوات طويلة إلى نتائج معينة بعضها يستحق الذكر . وأول هذه النتائج أن التوافق الاجتماعى يؤدى إلى الاهتمام العقلى . فأولا يهتم الأطفال اهتماماً بالغا بالعالم المحيط بهم وطرق العيش فيه والعمل السائد فى المجتمع الذى يوجدون فيه ، فهم يهتمون بالجماعة التى يعيشون بينها وبالعمل الذى تؤديه هذه الجماعة ، كما يهتمون بما تقوم به الجماعات الأخرى بعد ذلك . وثانياً ينتقل التدريب على الحياة الاجتماعية عن طريق نشاط كالذى أتينا على وصفه إلى الحياة خارج المدرسة ، فللتربية الاجتماعية قيمة حقيقية دائمة . وثالثاً يجب أن يكون « للتربية العملية » اتجاه اجتماعى حتى تصبح ذات قيمة . وأخيراً إن التربية الاجتماعية الصحيحة ذات قيمة صحية ثابتة ، فالأطفال الذين تعطى لهم الحرية الكافية للتعبير عن أنفسهم فى المشروعات الاجتماعية هم ، فى رأيى ، أقل تعرضاً لظواهر القلق وسواها من أعراض نقص الاتزان فى عناصر الشخصية ، وذلك لأن التربية الاجتماعية بمعناها الصحيح تهتم بشخصية الطفل بوصفها وحدة متكاملة ، فهى تهتم بعواطفه ووجدانه قدر اهتمامها بعقله وتفكيره .

التربية القومية والنشاط المدرسى

للأستاذ يعقوب فام

تحرص وزارة المعارف على أن تضع خطة ومنهجاً لتدريس المواد المختلفة ، فهنالك منهج للتاريخ وآخر للجغرافيا وغيره للرياضة واللغات ، إلخ . وسواء أكانت الخطة صحيحة والمنهج معقولا أم لم تكن كذلك ، وسواء أكان هنالك من يعترض على مثل هذه المناهج أم ليس هنالك من يعترض عليها ، فالوزارة ماضية فى وضع هذه الخطط والمناهج ، وماضية أيضاً فى تعديلها وإصلاحها وتغييرها وتبديلها لترتفع بتدريس هذه المواد إلى المستوى الذى يليق بأمة متحضرة . ولا ضير فى هذه المحاولات لأن من مستلزمات الكمال الخبرة والتجريب ، ونحن لا نكره من الوزارة هذا التعديل والتبديل فى مناهجها ، لأن من شأنهما كسب الخبرة لمصر ومن شأنهما أن يدلا على الطريق إلى ما ينفع الناس نفعاً مستديماً .

وإنما ما نعجب له أن وزارة المعارف لا تصرف جهداً يذكر فى منهج أو خطة لبث الروح القومية فى الشباب ، ولسنا نحس لها عملا مقصوداً أو جهداً ملحوظاً فيما هو أعود على الأمة من مواد الدراسة . فليس يضيرنا بحال أن يكون مستوى شبابنا فى الجغرافيا أو الحساب أقل بكثير أو بقليل من مستوى غيرهم الذين هم فى سنهم — ذلك لأننا نعلم علم اليقين أن مستوى الشباب عندنا فى بعض المعلومات والمعارف المدرسية أقل من مستوى غيرهم فى بعض البلاد الأجنبية ، وأن مستواهم فى بعضها الآخر أعلى من مستوى غيرهم فى تلك البلدان . والواقع أن هذه المستويات تختلف فى الأمة الواحدة ، لا بل تختلف فى الأفراد ، حتى فى أولئك الذين تخرجوا على نظام واحد ، فلا يمكن لعاقل أن يعتقد أن معلومات الطلبة الذين تخرجوا من المدرسة التوفيقية مثلا فى أى علم بذاته متساوية عند الجميع ، هذا مع العلم بأنهم جميعاً مطالبون بحفظ مقرر واحد فى هذا العلم . فاختلاف التحصيل فى المواد المدرسية لا يضيرنا كأمة .

أما التربية القومية ، تلك التى تعد الطالب لأن يكون مواطناً نافعاً بغض

النظر عن مستواه العلمى ، فإننا لا نجد لها منهجاً أو خطة موضوعة ، ولا نجد لها لجاناً تدرس وتبحث أو تقرر وترشد ، ولا نجد لها سياسة مرسومة تجرب وتغير وتبدل حسب الظروف بحيث يحذف منها ما تبين عدم ملاءمته لحالة الطلبة وحالة البلاد .

للعلوم الرياضية منهج موضوع وخطة مرسومة . أما الأخلاق والشخصية ، أما الأخذ بيد الصبى وقيادته إلى مسالك الشهامة وعزة النفس والرجولة الحقة ، أما تعليمه أن له رأيه الخاص وأن من حقه أن يعبر عنه دون حرج ودون مساس بالشخصيات ، وتعويده على أن للآخرين رأيهم أيضاً الذى يجب أن يعبروا عنه دون حرج أو خوف ، أما تعويد الشاب الشعور بأنه كما يجوز الخطأ على رأى المخالفين له فى الرأى يجوز كذلك الخطأ على رأيه هو ، وأنه يجب ألا يكون متعصباً تعصباً أعمى لهذا الرأى ، وأنه ليس له إلا أن يبديه وليس له أن يرغم الناس عليه ، وأما مرانه على أن الحق والصواب ليس ملكا لفرد بذاته أو جماعة بذاتها ، وأن الفرد أو الجماعة لا تملك الحق وإنما تملك رأيها فقط — كل هذه قضايا بعيدة عن دراسة وزارة المعارف أو إدارة التعليم فى مصر أيا كانت . ليس فى وزارة المعارف إذن أداة لتربية الطلاب وإنما هنالك أداة لتعليمهم القراءة والكتابة وما إليها .

لقد ابتدعت الوزارة مؤخراً إدارة للنشاط المدرسى ، وأعدت له العدة ، وأوجدت له الموظفين ، وابتاعت له أدوات الألعاب . ولكن النشاط لا يكفى لتنشئة الشباب تنشئة قومية سليمة إلا إذا وجه توجيهاً صحيحاً ، قائماً على الدراسة والفهم الحق لحاجات الشباب وحاجات المجتمع . فالنشاط كان موجوداً من فجر التاريخ فى مصر ، ثم هو لايزال موجوداً فى الريف والحضر ، وفى كل صقع يوجد فيه صبيان ، وفى كل شارع وحارة فى البلاد ، وعلى من يريد أن يتثبت من هذا أن يخرج من منزله إلى الشارع لمشاهدة الأولاد ينشطون بجميع أنواع النشاط دون حاجة إلى إدارة أو وزارة . ومع كل هذا النشاط الذى تزخر به البلاد من أدناها إلى أقصاها بريفها وصحاريها ، مع كل هذا نشكو من انعدام التربية القومية الصحيحة التى ندعو إليها .

الواقع أن النشــاط فى ذاته لا يجدى نفعاً فيما نحن فيه ، لانعــدام الإشراف عليه وتوجيهه الوجهة التى تنفع وتؤدى إلى الأغراض القومية المطلوبة .

ولا نقصد بالتوجيه والإشراف ما تقوم به الإدارة العامة . لا ينفعنا فى شىء أن توجه الإدارة العامة ، ويوجه الديوان أو المكاتب أو الرؤساء ، وإنما ما ينفع فى هذا — والشىء الذى لا ينفع شىء سواه — هو توجيه الطلبة أثناء نشاطهم ، أو هو العلاقة والروح التى تسود بين الصغير والكبير أثناء تأدية النشاط وقبل ذلك وبعد ذلك ، هو الأخذ والعطاء بين الولد الفرد وبين المربى الفرد . ذلك لأن الحياة القومية والأخلاق إنما هى مجموعة علاقات بين الأفراد ، وعلاقات الطفل بالطفل يجب أن توجه من شخص آخر هو المربى ، والروح الاجتماعية تبث من المربى فى الطفل ، والحدود فى الحقوق والواجبات يجب أن توجه وتوضع وترسم بالتعاون بين الصبى والمربى .

ليست المسألة إذن مسألة نشاط — وإن كنا نؤمن بضرورة النشاط كل الإيمان — وإنما مسألة جو للنشاط ، ومسألة تحديد العلاقات وتوجيه الميول ، وبث النوازع والدوافع الاجتماعية عن طريق النشاط وفى الجو الروحى الملائم ، كل هذا تحت سمع المربى وبصره وبإشرافه وتوجيهه . والمربى هو الشخص الذى له اتصال مباشر بالصبى وليس المدير العام أو المراقب .

والواقع أن هذا الإشراف الشخصى على الصبى قائم . فأبوه وأمه ومدرسه وقائده فى اللعب والنشاط يشرفون عليه إشرافاً فعلياً ، لكنهم يفسدون الصبى لعدة عوامل لا تخفى على أئمة التربية ، فهو إشراف خاطئ أولا ومضر ثانياً ، وبقدر محدود ثالثاً . فهو محدود بأوقات فراغ الوالد أو الوالدة أو المدرس ، وهو محدود بمعلوماتهم فى هذا الميدان ، ثم هو محدود بميولهم وأمزجتهم التى تفسد كثيراً من حياة الجيـــل الناشىء . وهو محدود بالجو الذى يحيط بهذه العلاقة أهو جو ضغط وإرهاق ، أم هو جو تأديب وعقوبات ، أم هو جو عدم ثقة من الطفل فى المربى . محدود بما يثير فى نفس الصبى من أحاسيس وخلجات ، وما يكون من مزاج ودوافع ونوازع ، وما يبث فى نفسه من اتجاه اجتماعى ، وما يقر فى أعماق نفسه من أنواع العلاقات الاجتماعية بينه وبين إخوانه ومدرسته ومدرسيه وحكومة بلده ، وما يقر فى ذهنه من علاقات بينه وبين القوانين الموضوعة سواء أكانت قوانين محلية أم قوانين الدولة .

لهذا نرى أنه كما توجد معاهد لإعداد المدرسين يجب أن تكون هنالك مدارس لإعداد المربين . فى هذه المدارس تحذف كل المواد المدرسية من تاريخ

إلى جغرافيا إلى رياضيات ، وتكون مناهجها قاصرة على التعمق فى دراسة أصول التربية وعلم النفس أولا ، وتكون ثانياً مشحونة بالمران العملى على سياسة الطلبة الصغار والسير بهم فى وسط المشاكل التى تحيط بهم سيراً سليما نافعاً يؤدى إلى تفتح شخصياتهم وتمكينهم من اجتياز مراحل النمو الشخصى بسلام وأمان وطمأنينة . وبعبارة أخرى نريد مربين يشرفون على سلامة أبنائنا وصحتهم الأخلاقية والاجتماعية والقومية .

وبما أن التربية عملية مستمرة لا تنقطع ، وبما أن فى انقطاعها ضرراً يحيق بالطفل ، يجب أن تحاط العلاقة بين المربى والطفل بكل الضمانات التى تعفيها من التعثر أو التردد أو الانقطاع . وبمعنى آخر يسلم الطفل للمربى ويترك مع هذا المربى نفسه إلى أن يتخرج الطفل من المدرسة .

والمهم فى معهد المربين هذا أن يكون الجو فيه مما ينمى حاسة الخدمة عند الطلبة ، وبعبارة أخرى الغرض من هذا المعهد أن يبث الروح القومية والاجتماعية فى طلابه ، ويغير أمزجتهم وميولهم ، ويلقحهم بمصل الحماسة والولاء والغيرة على مصر. وهذا يتطلب أن يكون للمعهد برنامج ومنهج خاص لحياة الطلاب فيه ، ويكون المشرف على هذا المعهد رجلا تمرس فى هذا الميدان وخبره عن كثب وعمل فيه إلى أن حصل على الخبرات اللازمة ، وتكون له من طرقه وخططه الخاصة ما يستطيع به أن يخلق من الطلبة طائفة من المربين الصالحين لهذه المهمة القومية ، ويجب أن يختار الأساتذة الذين يستطيع أن يتعاون معهم ويستطيعون أن يقبلوا توجيهاته ، وبعبارة أخرى تكون إدارة المدرسة كلها جماعة متماسكة مؤمنة برسالتها تعرف الوسائل التى تأخذ بها فى سبيل تأدية هذه الرسالة .

بعد أن يتخرج هؤلاء المربون قد يتبين أن بعضهم غير صالح فى الواقع للإشراف على أبنائنا لسبب من الأسباب ، كوجود بعض الأخطاء النفسية فى تكوينه ، أو لعدم ملاءمة مزاجه لهذا الضرب من الخدمة القومية . ولكننا نعتقد أنه يمكننا الكشف عن هذه الصعاب والقضاء عليها فى المعهد بسلسلة من الاختبارات الشخصية والأخلاقية يبتكرها الأخصائيون فى وزارة المعارف.

ويجب فى منهج كهذا أن نسير فيه رويداً رويداً إلى أن تتضح لنا الاتجاهات ونثق من أننا نسير فى الطريق المأمون فلا يعقل أن توضع خطة لتغيير مزاج أمة وطرق تفكيرها بالجملة ، أو بنظام عام يطبق فى يوم وليلة ، بل يجب أن يبدأ

به فى نطاق ضيق يتسع شيئاً فشيئا متى شعرنا بأننا نسير فى الاتجاه الصحيح . ونستطيع أن نجرى الاختبارات كل آونة وأخرى للكشف عن النتائج التى وصلنا إليها فى هذا النطاق الضيق .

وليعلم القائمون على شئون هذه الأمة أن للإصلاح بداية ولكن ليس له نهاية ، وإنما يكفى أولى الأمر أن يشعروا أن الأمة تسير فى الاتجاه الصحيح .

ماهى التربيـــة ؟

للدكتور توماس هنرى بريجز (١)
أستاذ التربية السابق بجامعة كولمبيا

لست فى حاجة إلى التدليل على أن البحث فى مسائل التربية لا يكون منتجا إلا على أساس الفهم الواضح للمعنى المقصود من هذه الكلمة . وكثيراً ما يحاول الكتاب توضيح ذلك المعنى بإيراد أقوال بعض الحكماء فى تعريف التربية ، ولكنى لن أسلك هذا الطريق ، بل سأتناول الموضوع عن طريق آخر ، بأن أضع السؤال الآتى : هب أننا استطعنا بمعجزة من المعجزات أن نمحو من أذهاننا كل ما تسير عليه مدارسنا اليوم من خطط وأساليب ، فما هى الطريقة التى نتبعها كى نضع منهجاً جديداً لإعداد أبنائنا وبناتنا لحياة نافعة سعيدة ، لا بوصفهم أفراد فحسب ، بل باعتبارهم أعضاء فى مجتمعات متعددة لها صبغتها السياسية والاجتماعية ؟

وأعتقد أن من الممكن الإجابة عن هذا السؤال إجابة بسيطة يوافق عليها كل من أوتى حظا من الإدراك السليم ، وهى أن هذا المنهج ينبغى أن يقوم على إحصاء الأمور التى ينتظر من النشء القيام بها فى الحاضر والمستقبل . وعلى الرغم من أن التنبؤ بهذه الأمور بشكل دقيق قد يكون عسيراً ، فإن من الممكن الاتفاق على قدر من التفصيلات يكفى لملء منهج يشغل الوقت المخصص للتعليم بأكمله . وستكون هذه التفصيلات على صورة أوجه للنشاط ، مثل قراءة الصحف ،

(١) Thomas Henry Briggs.

وكسب الأصدقاء والاحتفاظ بهم ، والتحدث مع الغير ، وشراء البضائع أو الخدمات وبيعها ، واختيار صنوف الطعام وإعداده وتناوله ، وتأدية واجبات المواطن ، والبحث عن أنواع التسلية والرياضة . وهذه جميعاً أنواع من النشاط من المؤكد أن كل فرد سيقوم بها ، بيد أن هناك نواحى أخرى من النشاط قد يقوم بها بعض الأفراد دون البعض الآخر بدرجات متفاوتة . فهناك احتمال كبير فى أن يقوم الفرد بأعمال من نوع استئجار المنازل ، وتكوين الأسرة ورعايتها ؛ وهناك عمليات أخرى يقل احتمال قيام أى فرد بالذات بها ، مثل القيام برحلة فى أنحاء إفريقيا الجنوبية ، أو التفاهم مع سائق سيارة فرنسى ، أو الخدمة فى البرلمان . فكل هذه أمور يبلغ احتمال قيام الفرد بها درجة من الضعف تجعل من الممكن أن تغفلها المدرسة الثانوية دون خسارة تذكر .

وإذا جاوزنا نطاق وجوه النشاط ، فليس من العسير أن ندرك أن هناك ناحية هامة أخرى يجب أن تعنى بها التربية فى المدارس وخارجها ، وهى ناحية الاتجاهات النفسية . وهذه الاتجاهات لها دائما صبغة وجدانية وإن كانت هذه الصبغة تتفاوت قوة وضعفا ، كما أن لها أثراً بالغاً فى توجيه سلوك الفرد وتحديد ما يقوم به من أعمال ، بل فى تقرير ما إذا كان يعمل أو لا يعمل فى أى موقف معين ، وهى فى كثير من الأحيان بديل لاشعورى من التفكير . وإنه لأسهل علينا أن نتبين هذه الاتجاهات فى غيرنا من أن نتبينها فى أنفسنا ، فمثلا يمكننا أن نلاحظ ما عند أصدقائنا من اتجاهات نحو حزب سياسى ، أو نحو مذهب من المذاهب الدينية ، أو نحو مناطق جغرافية معينة ، لندرك مدى قوة هذه الاتجاهات وثباتها ، ومدى تحكمها فى أسلوب تفكيرهم وعملهم . وما دامت تلك الاتجاهات على هذا القدر من الأهمية ، فمن المؤكد أن التربية المدرسية لاتستطيع التمادى فى تجاهلها كما كانت تفعل من قبل ، فإن العادات الجسمية والعقلية ، على اختلاف نتائجها وقيمتها ، إنما تنجم عن النشاط المتكرر وما يصحبه من اتجاهات ذات صبغة وجدانية .

وإذا أحصينا ما يقوم به الناس من أعمال ، وما ينتابهم من أحاسيس ومشاعر فمن المحتم أن تتضمن هذه القائمة أمورا تثير النقد بل والاعتراض الشديد إذا ما شئنا أن نتخذ منها موضوعات للدراسة فى المدرسة. ومن المسلم به أنه ليس هناك من يرى أى خطر فى تلقين التلاميذ قاعدة من قواعد النحو والصرف ،

أو تعليمهم عادات قدماء المصريين إبان حكم تحتمس الثانى ، أو أسماء العصور الجيولوجية . ولكن المدرسة إذا أقدمت على دراسة المشكلات الاقتصادية وما يستتبعه ذلك من البحث فى مشكلات العمال ، أو مناقشة الأمور الدينية ، أو العلاقات الجنسية ، فإنها تكون عندئذ قد أوغلت فى مناطق تحف بها الأخطار . ولكن أى الطائفتين من الموضوعات فى الحقيقة أقوى أثراً فى توجيه الناشئين نحو المشاركة المثمرة فى الحياة العصرية ؟ إنه ليخيل إلى أحيانا أن كل تربية ذات قيمة هى تربية خطرة ، وأن التربية التى تتهرب من ذلك لن تكون ذات أهمية .

وهنا لا بد لى أن أتعرض لنقطة هامة لا زالت بعض الهيئات تعترض عليها إلى يومنا هذا : ألا وهى أنه ما من فرد ، أو جماعة ، يحق لها أن تتخذ من المدرسة أداة للدعاية لأعمال أو مثل لا يقرها جمهور المواطنين الذين تخدمهم تلك المدرسة . إن المدرسة أداة اجتماعية تستخدمها الجماعة للمحافظة على كيانها وترقية شئونها جيلا بعد جيل ، فلا حق لطائفة من الناس سواء أكانت من المعلمين ، أو من علماء التربية ، أو من ذوى النفوذ فى الجماعة ، أن تستغلها لاحداث ثورة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية . حقيقة إن مهمة المدرسة غرس بذور المثل العليا ، كالأمانة والشرف والوطنية ، وهى جميعاً مثل يقرها المجتمع عامة ، ولكن عندما تتطلب المناهج بحث أمور جدلية كالتى سبقت الإشارة إليها فإن الطريق الوحيد المأمون أمام المعلم هو أن يبسط الحقائق لتلاميذه دون تحزب أو هوى ، ويعرض عليهم الآراء المؤيدة والمناهضة ، ثم يفسح أمامهم المجال ليستنبطوا بأنفسهم النتائج التى يمليها عليهم ذكاؤهم وبيئاتهم .

ثم إننا إذا ما انتهينا من إحصاء ضروب النشاط التى يحتمل أن يقوم بها الناشئون ، فسنجد أن القائمة التى نكتبها تحتوى على نواح كثيرة متفاوتة فى أهميتها وفى احتمال قيام الأفراد بها . فعلينا أن ننظر إليها نظرة أخرى : فنسائل أنفسنا « أى هذه العمليات مرغوب فيها ؟ » أو بعبارة أصح « ما الترتيب النسبى لتلك العمليات من هذه الوجهة ؟ » وهنا أيضاً قد نتحرج من إصدار أحكامنا ، خوفاً من الخطأ وتقديراً للتفاوت الكبير بين الأفراد والبيئات والمجتمعات . والواجب أن تصدر الأحكام على قيم وجوه النشاط المختلفة عن هيئات تضم أحكم رجالنا المسئولين . ولكن طالما أن هؤلاء الحكماء لم يصلوا إلى رأى يمكننا الاعتماد عليه ، ففيم التحرج والتردد من جانبنا ، مع أن كلا منا فى الواقع يصدر مثل هذه الأحكام فى كل يوم وفى كل ساعة من اليوم ؟ إذ ما من مدرس يحجم

أثناء دروسه عن وصف نقطة معينة من نقط الموضوع بأنها هامة ، ونقطة أخرى بأنها غير هامة . وليس ثمت ريب فى أننا سنقع فى بعض الأخطاء ، ولكن من المحقق كذلك أن تقديراتنا لأهمية عناصر النشاط ستكون أكثر دقة مما تنطوى عليه أية مجموعة من العناصر نختارها دون تمحيص من المنهج التقليدى للمدارس الثانوية . نعم إن الكثير من موضوعات هذا المنهج ستظهر فى القائمة الجديدة التى نضعها ، ولكن الكثير منها لن يجد له مكانا فى قائمتنا بطبيعة الحال . وكل العناصر الصالحة فى المنهج الدائم التطور الذى تسير عليه المدارس الحديثة الديناميكية تنطبق عليها شروطنا للاختيار . ولكن لا يجوز لنا أن ندخل فى القائمة موضوعا لمجرد أنه جديد أو أن نعرض عن موضوع آخر لمجرد أنه قديم ، بل يجب أن نعيد النظر فى تقدير كل موضوع ، وأن نلتمس البرهان على قيمته ونفعه . ومجموع العناصر التى تصمد لهذا الاختبار هى ما تتألف منه المناهج الجديدة .

وعلى ذلك يكون على التربية الحديثة أن تعلم الناشئين أحسن الطرق لأداء ما لابد من أدائه من أمور نتفق جميعاً على أنها أصلح من غيرها لجعل حياتهم سعيدة ناجحة ، أى أن يفضى تعليمهم إلى أدائها بشكل أفضل مما لو كانوا قد حرموا هذا التعليم . ومن حسن الحظ أن هناك هيئات أخرى تخفف العبء عن المدرسة ، كالأسرة والمنظمات الدينية والمكتبات الصالحة وجماعات الكشافة والمرشدات . ثم المؤسسات الحكومية للصحة والأمن وما شابهها ، فهذه تعلم الكبار والصغار على السواء . وربما كان من الضرورى تنسيق عمل هذه الهيئات جميعاً — باستثناء الأسرة والمنظمات الدينية بطبيعة الحال — ووضعها تحت إدارة واحدة فى كل وحدة إدارية . وإذا أخفق رجال التعليم فى تولى مراكز القيادة فى هذا التنسيق ، فمن المحتمل أن يأتى يوم يصبح عليهم فيه أن يتقبلوا قيادة غيرهم . فما من شركة تجارية تسير على أسس سليمة كان من الممكن أن تقبل مثل هذا التشتت فى الإدارة بين طائفة من الهيئات التى تسعى إلى غاية واحدة ، وإن تكن هذه الغاية فى كثير من الأحيان غامضة مهوشة فى ذهن كل منها .

على أن هذه الخطوة التى وصفناها نحو صوغ المنهج الجديد للتعليم ، وإن كانت خطوة سليمة ، هى فى الحقيقة ليست كافية . فهى قد تساعد الفرد على

أن يأخذ مكانه بجدارة فى الحضارة التى هو جزء منها ولكننا فى حاجة إلى أكثر من ذلك إذا أردنا أن يساهم الفرد فى العمل على تقدم الحضارة نفسها . ولهذا نقترح خطوة أخرى ، هى أن تقوم المدرسة بالكشف للنشء عن نواح للنشاط أرقى من تلك التى يمارسونها عادة إذا لم ينالوا أثناء نموهم التوجيه الواجب . كما أن عليها بالإضافة إلى ذلك أن تتولى إقناع هؤلاء الناشئين بأن هذه الضروب العليا الجديدة من النشاط تؤدى إلى زيادة حظهم من النجاح والسعادة فى الحياة . فعندما ينظر الطلبة بعين التقدير إلى أهمية هذه النواحى من النشاط — فى السلوك ، وفى قراءة الأدب وفى تذوق الموسيقى وفى استغلال كشوف العلم الحديث ، وفى تحسين علاقاتهم مع الغير ، وما شابه ذلك — فإن عملية تعليمهم تصبح أكثر يسرا نسبياً ، إذ أنها ستصبح منصبة على توجيه أفراد يحسون رغبة فى التعلم بسبب تقديرهم لقيمة هذا النشاط الراقى فى تنمية شخصياتهم فى الحاضر أو فى المستقبل المحتمل .

ولكى نضمن خير النتائج لا بد لنا من طائفة من المعلمين ذوى الخبرة الواسعة والحماسة المتوقدة . ولن يكون أحد أهلا للتدريس فى مدارس العصر الحاضر أو مدارس المستقبل إذا لم يكن فى مقدوره أن يقود الناشئين لا نحو الإتقان فحسب ، بل ونحو تعشق النشاط الذى لا تتيسر لهم المساهمة فيه إلا بالتوجيه والإلهام .

وقد نتساءل : لم لم ينهج المربون هذا النهج الجلى الواضح؟ إننا لا بد أن نعترف أنهم قد فعلوا ذلك إلى درجة ما ، وقد لمسنا بشائر نجاحه فى كثير من الأمور الجزئية ، وخاصة فيما يطلق عليه اسم «النشاط المدرسى الحر» وفى كثير من الدراسات المهنية. ولكن نظرة نلقيها على الكتب المدرسية المألوفة ، أو مشاهدة عابرة للدروس العادية ، تكشف لنا على الفور عن أن التقاليد ما زالت أقوى من الاتجاه نحو الابتكار والتجديد .

إن التعريف الذى قدمناه وشرحناه فى ايجاز هو تعريف لتربية ذات أهمية للمجتمع وللفرد معاً . فإن على المرء أن يتعلم كيف يؤدى مهنته بمهارة وإتقان ، وعليه أن يتعلم كيف يعيش فى ود ومحبة مع جيرانه من أجل صالحهم وصالح نفسه ، كما أن عليه أن يهتم بالمساهمة فى النشاط السياسى للجماعة مساهمة قائمة على الفهم ، كى يمكن أن تظل الديمقراطية قائمة ، وأن تثبت أفضليتها على سائر أنواع الحكومات . ولكن جانباً كبيراً من حياة الفرد خاص به ، إذ فيه يفكر ويعمل للحصول على المتعة لشخصه

قبل كل شيء ، أو بالأحرى ليشبع ذاته الداخلية . وقد يؤدى هذا النوع من النشاط فيما بعد إلى إسعاد الآخرين ونفعهم ، ولكننا لا ننشده من أجل ذلك . وأعتقد أن وسائل تحقيق هذه المتعة الداخلية تدخل فى نطاق ما يسمى عادة « بالتربية القائمة على الثقافة الحرة(١) » .

إن هذا المصطلح شائع الاستعمال ، ولكنه غير محدود الدلالة ، فهو يحتل الصفحات الأولى من دليل كل كلية من الكليات ، ويفترض فى كل حالة إنه يعنى إتقان تلك الطائفة من الدراسات التى يأتى تفصيلها بعد ذلك فى الدليل . ويندر أن نصادف تعريفاً واضحاً له ، ولم يحدث قط أن وقعت عينى على تعريف كان له تأثير ملموس فى المنهج . وهكذا اتخذت عبارة التربية الثقافية ستاراً يخفى وراءه ألوانا من التفكير المشوش المفكك .

إننا إذا بحثنا فى زوايا عقولنا نجد أن لدينا فكرة عن نفر من الناس نعترف لهم بالتفوق الثقافى ، ونود أن ينهج طلبتنا على منوالهم . وليس من المجدى أن نقول لهم : « أيها الأبناء ، اذهبوا وكونوا مثلهم » ، بل إننا بوصفنا قادة فى مضمار التربية لابد لنا أن نقوم بتحليل هذه الشخصيات البارزة للكشف عن عناصر تفوقها . ولن ننجح فى قيادة الشباب لبلوغ غاية من الغايات إذا لم تكن هذه الغاية واضحة محددة فى أذهاننا تمام التحديد . ولا شك أن تأثيرنا فيهم سيتبدد بمجرد انتهاء موسم الدراسة ، إذا لم يتبين لهم الهدف فى جلاء ، وإذا لم نجعل السبيل إليه ممهداً ممتعاً ، بحيث يستطيعون مواصلة السير فيه طيلة حياتهم عن رغبة وميل .

ولقد قمت بدراسة جميع التعريفات المقترحة للتربية الثقافية ، وحاولت أن أحلل شخصية عدد من الناس اتفق الجميع على أنهم قد توافر لهم هذا الضرب من التربية ، فلم تكشف لى النتيجة التى وصلت إليها عن ضرورة أى نوع من المعرفة بالذات . والكثيرون ممن يتقنون اللغات القديمة ويجيدون فهم آدابها ، أو يتقنون الرياضيات العالية ، أو يحفظون أسماء جميع الحشرات الموجودة على سطح الأرض — أقول كثير من هؤلاء هم من ذوى الشخصيات التافهة والعقليات الجامدة التى لا يحسدهم عليها أحد من معارفهم . إننا قد نتمنى بشكل غامض لو أنه كان لنا مثل معارفهم ، ولكن ليس فى شخصياتهم ما

(١) Liberal Education

يحفزنا إلى الجهد اللازم لبلوغ هذه الغاية . فالثقافة لا تتحقق بمجرد تكديس ألوان شتى من المعلومات ، وإن كنا نجد أن أولئك الذين نختارهم أمثلة لذوى الثقافة العالية لديهم فى الواقع ذخيرة وافرة من المعرفة . والحقيقة أن المعرفة قد لا تؤدى إلى الثقافة ، ولكن الثقافة تؤدى إلى المعرفة وإلى استمرار نموها ، بسبب ما يتبينه المتعلم فيها من ضروب المنفعة وصنوف الإشباع .

ما الخصائص — إذن — التى تميز الشخص الذى نال حظاً وافراً من الثقافة ؟ لقد تبين لى بعد كثير من التحليل والتفكير أن الجواب عن هذا على أكبر جانب من البساطة . فمثل هذا الشخص قد نمى فى نفسه حب استطلاع ذهنى مستمر حى ، مما أدى إلى أن يصبح ذا ميول واسعة عميقة دائمة . فبدلا من قيام الغير بتربيته يقوم هو بتربية نفسه باستمرار ، فهو ديناميكى لا يشبع ذهنه ولا يقف عند حد . والحياة فى نظره قصيرة كل القصر بسبب هذه الآلاف المؤلفة من الظواهر التى تترى أمامه فتثير حبه للاستطلاع ، وتدفعه إلى طلب المعرفة وفهم العالم ، والعثور على مكان مأمون فيه لنفسه . وهو شائق ممتع لغيره لأن معين اهتمامه لا ينضب .

إن مثل هذه الفكرة قد تكون أوقع فى بعض النفوس لو أنها صيغت فى قالب معقد يحتاج فى فهمه إلى الاستعانة بالمعاجم والخيال . ولكنى أؤمن بأن البسيط السهل هو الذى يمكن أن يصبح ذا قيمة « برجمسية » ، أى دافعاً للتطبيق العملى . وقبول هذه الفكرة عملياً سيؤدى بالمدرسين الذين لا يقتصر اهتمامهم فى التربية على النواحى النفعية البحتة إلى الكشف عن ميول التلاميذ ، ثم العمل على تنميتها عن طريق ارتياد الميادين التى تهمهم وتتصل بمسئولياتهم ، على وجه يؤدى إلى أرضاء دوافعهم الغريزية ، وإلى تعهد تلك الميول بالرعاية والغذاء حتى تنضج قوتها وتشتد اللذة التى تؤدى إليها ، بحيث يواصل التلاميذ بأنفسهم السير فى طريقهم بعد أن يزول ما تبذله المدرسة من دفع أو توجيه . وربما كان أقوى دليل على فشل المدارس فى تطبيق مناهج « التربية الثقافية » هو لهفة التلاميذ على اطراح كل ما تعلموه فى المدرسة وراء ظهورهم ونسيانه . وكثيراً ما خيل إلى أن المسجل هو أهم شخصية فى المدرسة أو الكلية ، لأنه الشخص الوحيد الذى يملك الدليل بعد عدة سنوات على أن طالباً من الطلبة قد تلقى العلم فى هذه المدرسة فى يوم من الأيام .

إن من حسن الحظ أن الصورة ليست قاتمة تماماً ، كما أن الطريق إلى « التربية الثقافية » الناجحة واضح متى ما فهمنا المقصود من هذا التعبير . فبعض التلاميذ يصيبون هـــذا اللون من التربية لأنهم ولدوا مزودين بجذوة من حب الاستطلاع لا يطفئها تكديس المعلومات الجافة . كما أن كثيرين غيرهم يوقظ ميولهم ويحركها مدرس ممن توافرت لهم الحماسة المتوقدة ، إذ لا يؤجج النار إلا النار . ولو أننا استرجعنا فى أذهاننا مدرسينا السابقين فلا شك أن كلا منا سيتبين أن أبقاهم أثراً فى نفسه هم أولئك الذين كانوا يظهرون حماسة قوية حية انتقل إلينا بعض أثرها وظل معنا . وهكذا يزداد نجاح منهج التربية الثقافية إذا آمنا بأن هدفه الرئيسى هو إيقاظ الميول العقلية وإثارتها ، وكذلك إذا ما قصرنا مهمة تنفيذه على أولئك المدرسين المتوقدين حمية ونشاطاً . فإن هذا يؤدى إلى التحصيل فى أحسن معانيه ، ويخرج إلى الحياة أفراداً يضيفون إلى الثروة العقلية للعالم ولأنفسهم معاً . إن الفرق بين الحصان والهواية هو أن المرء يستطيع أن ينزل عن ظهر الحصان ويتخلى عن ركوبه ، أما الهوايات الذهنية فهى مطية دائمة ، تفضى الواحدة منها إلى الأخرى ، فتتسع آفاق العالم أمامنا ، ويتجلى لنا من روائع الكون ما لا يراه الرجل العادى أو يخطر له ببال .

(ملخصة عن مجلة « ندوة التربية » الأمريكية)

الامعان فى التخصص

مترجمة عن « صحيفة التربية » الإنجليزية

كثر فى خلال السنوات الأخيرة نقد التخصص المبتسر فى مراحل التعليم وبخاصة فى الفرق العليا من المدارس الثانوية ، وينصب هذا النقد فى معظمه على التخصص فى ميدان العلوم[1] . فإن أساتذة الجامعات يشكون من أن الطلاب أميون نسبياً ، تعوزهم الثقافة ، ويقعد بهم عجزهم عن التعبير عن معلوماتهم العلمية بعبارة واضحة . بل إنهم تنقصهم الصفات التى تلزم للنجاح فى دراسة العلوم نفسها . وهم أكثر إلماماً بالدراسات « العالية » منهم بالمبادئ الأساسية ، وهم يكادون يعبدون المذكرات التى يحرصون على كتابتها من أساتذتهم ، كما أنهم تعوزهم اليقظة العقلية والاستجابة لما يلقى عليهم . وهم لا يهتمون كثيراً بتاريخ العلم الذى يدرسونه ، أو بمنهج البحث فيه ، أو بموضعه فى الإطار العام للمعرفة الإنسانية .

والمدارس فى هذا مرآة للصور السائدة فى العالم بأسره . فكما قال الأستاذ رتشى Ritchie أخيراً ، إن للعـــلوم الحديثة جانباً مظلما . وكثير مما ينظر إليه الآن باستحسان على أنه « تعاون فى توزيع العمل » لا يعدو أن يكون تسخيراً للعلوم فى خدمة الصناعة . إننا نشاهد الآن « تفتيت » العلوم بطريقة يركز فيها الباحثون نشاطهم فى مشكلات خاصة تزداد ضيقاً فى مداها يوماً بعد يوم ، دون أن يشعر أى واحد منهم بالمسئولية عن توجيه العلوم وتحديد غرضها من حيث هى وحدة متكاملة . ونظراً للخطر الذى تنطوى عليه إساءة استخدام نتائج البحوث العلمية يبدو أن الدعوة إلى زيادة العاملين فى ميدان العلوم دعوة منذرة بسوء العاقبة .

هذا جزء من الصورة الاجتماعية والاقتصادية التى ينبغى أن يدرس على هديها موضوع التخصص فى المدارس . ونحن لا نستطيع أن نرجع القهقرى

---

(١) Science

بالتطور العلمى ، فتحليل المشكلات العلمية الكبيرة إلى جزئيات صغيرة ليتولى حلها اخصائيون كل فى فرع تخصصه ، قد أصبح أمراً لا مرد عنه . ولكننا — نحن المربين — نستطيع مع ذلك أن نقدم للإخصائى ما يعينه على توسيع أفقه ، ويشعره بمسئوليته مهما يكن عمله الذى يقوم به محدوداً . وعلينا أن نغير النظر فى المعايير التى نقيس بها الأمور ، ونحول مواطن اهتمامنا من بعض نواحى العمل المدرسى إلى نواح أخرى ، فنكف عن توجيه أبنائنا وبناتنا إلى الاعتقاد بأن الحصول على الشهادات المدرسية هو خير ما يتوج به طالب العلم جهوده ، إذ أنه من المحقق أن أهم ما سيقومون به فى السنين العصيبة المقبلة هو ما سيؤدونه إلى مجتمعهم ، من حيث هم أشخاص مسئولون يعملون فى مجتمع ديمقراطى .

ومن المرجح أن الديمقراطية ستجتاز محنة شديدة تتطلب منا جميعاً كل ما لدينا من الحكمة والفطنة . ونحن فى الوقت الحاضر فى حاجة إلى الكفاية الصناعية لتمكننا من التنافس فى الأسواق العالمية . غير أن الكفاح فى سبيل البقاء سيتوقف آخر الأمر على مقدرتنا على فهم المطالب الإنسانية ، وعلى قدرتنا على تشكيل مجتمعنا وفق الأحوال المتغيرة ، تشكيلا لا يقتصر على محو الشرور القديمة بإحلال شرور جديدة محلها . وسيتطلب هذا إدراكاً مصحوباً باطلاع واسع ، وتعاونا بين قادة الرأى العام والاخصائيين وعدد كبير من أفراد الشعب .

فهل من الممكن حقاً أن نعالج هذا فى الفرق العليا من المدارس الثانوية ؟ والجواب أننا لا نستطيع أن نعالج الأمر علاجاً كاملا فى تلك الفرق ، ولكننا نستطيع أن نختط فيها خطة تساعد على إعداد الفرد للعمل الإنشائى الاجتماعى . إن هناك حاجة إلى تعديل فى دراسة تلك الفرق من حيث اتجاهها وغرضها . وليس يكفى فى هذا الصدد توسيع الدراسة باشتمالها على مواد جديدة ، فلربما كانت نتيجة ذلك ضئيلة . فإذا كان من الخير أن يكون كل إخصائى فى العلوم ذا دراية بالتأريخ ومعرفة بالصورة الحقيقية لمكان علومه فى تاريخ الحضارة والثقافة ، فهل يمكن سد هذه الحاجة بإضافة منهج التاريخ لما يدرسه فى الفرقة النهائية؟ لقد فرغت توا من النظر فى مجموعة من أسئلة التاريخ ، ولشد ما توحيه من الأسى ! فإذا كانت هذه الأسئلة تدل على الهدف الذى يرمى إليه التعليم ، وما يعد « معلومات تاريخية » ، فإن فيها التخصص الدراسى بصورة أقوى مما هو فى

العلوم . لأن الأسئلة فى العلوم تتضمن ، على أقل تقدير ، معنى يتصل بالحياة الحاضرة، أما جمهرة أسئلة التاريخ فمثل من أمثلة العبث وسوء الوضع . فلم أر فى واحد منها ظلا لفكرة تدل على أن دراسة التاريخ لها أى اتصال بالوقت الحاضر ، أو بالحاجة إلى اتخاذ قرار أو القيام بعمل بين قوم أحياء تواجههم مشكلات واقعية، كما أننى لم أعثر فى تلك الأسئلة على شىء ينبه فى العقل ما فيه من قوة تجميع المواد وربطها . إن التاريخ يجزأ تجزئة الذرة . نعم ، إن المدرسين قد يعالجون دروس التاريخ معالجة أدعى إلى الارتياح مما يبدو فى الأسئلة ، ولكن إذا كانت الأسئلة دليلا على الحالة العادية التى يدرس بها التاريخ ، فلن يكون ثمة كبير فائدة من إضافة التاريخ إلى منهج قسم العلوم .

وتوضح هذه الأسئلة كذلك انعدام التلقيح المتبادل بين مواد الدراسة . فذكر الآلة البخارية فى سؤال واحد من بين مائتى سؤال فى التاريخ لا يكاد يدل على أن التاريخ يعترف بأهمية العلوم . كما أن وجود سؤال عن «دالتون» فى ورقة كيمياء لا يدل على أن مدرسى العلوم يهتمون بالتاريخ . فالسؤال لا يستدعى من الطالب أن يعرف أى شىء عن الصورة الخلفية لحياة «دالتون» الاجتماعية والدينية التى ساعدت على تكوين عقله على صورته الخاصة التى كان عليها . ويتجلى ما فى ذلك كله من السخرية عندما نتدبر أن المشكلة الكبرى التى تواجه العالم هى العلاقة بين تقدم العلوم وتقدم الجنس البشرى ، والتعليم الإخصائى المحافظ على التقاليد القديمة لا يساهم بمثقال حبة من خردل فى دراسة هذه المشكلة .

فى العلوم والتاريخ تتضح لنا نتائج التخصص بكل جلاء ، ولقد ينشأ عن التعديل فى هاتين المادتين ما يكون مفتاحاً لمغاليق هذه المعضلة . فجدير بمدرسى التاريخ ، فى كل من المدارس والجامعات ، أن يسألوا أنفسهم : ما موضوع علم التاريخ وما الأمور التى يبحث فيها ليقف على حقائقها ؟ وعلى أى أساس ، وبأى مقياس من مقاييس الأهمية ، يبنون اختيارهم عند ما يختارون من كل ما يكدس من المعلومات عن ماضى الجنس البشرى ذلك الجزء الذى يظهر فى كتبهم الدراسية ، تاركين قدرا كبيراً يمس الحياة الإنسانية فى أخص مظاهرها ؟ ويقع عبء المسئولية على عاتق المؤرخين أكثر مما يقع على عاتق رجال العلوم ، فهؤلاء كثيراً ما تكون عزلتهم العلمية وابتعادهم عن الدراسات

التاريخية راجعين إلى ما فى تدريس التاريخ فى المدرسة من عقم ، وما فيه من بعد عن موضوعات اهتمامهم . وإنى أقترح أن يتآزر معلمو العلوم ومعلمو التاريخ ليخرجوا لنا تاريخاً مترابطاً للعلوم والمجتمع البشرى ، بما فى ذلك تاريخ علم الأحياء والطب ، وكذلك تاريخ العلوم الطبيعية والمخترعات ، مما يساعد الشبان على معرفة موقفهم فى تيار الحياة . هذا هو الذى نقصده من تاريخ العلوم ، لا ما ألفناه من تاريخ لها يهمل الحياة الاجتماعية التى تكون الصورة الخلفية لتطور العلوم ، ولا ذلك التاريخ الذى يعترف بما أحدثته العلوم من رجة ولكنه يفكر فى تلك الرجة كما لو كانت قد أحدثها مذنب قد هوى من الفضاء الخارجى . ويجب أن يتعهد هذا التدريس الجديد بأن توضع أسئلة عنه فى امتحان الشهادة الثانوية وإلا كان نصيبه أن يزاحم فيحذف ، وخاصة حيث يجعل فقر التلاميذ المنزلة الأولى من الأهمية للتفوق فى ذلك الامتحان ، وحيث يكون البيت محدود الثقافة . إن خطط الامتحان ينبغى أن تخدم التربية وهى فى أعلى مستوى مستنير ، لا وهى فى الحضيض من تلك المستويات .

بقى علينا أن نعرض عرضاً خاطفاً لبضعة نقط لها أهميتها . من ذلك أنه كلما دعا داع إلى التوسع فى أفق الدراسة ارتفع صوت الاحتجاج من أولئك الذين يخشون ضياع العمق والاتقان فى التعليم . ولا يخلو هذا من سبب ولكننا نريد أن نحدد ما نقصد بالعمق وبالإتقان . فاتخاذ الإتقان هدفاً فى ناحية من النواحى قد يؤدى إلى السطحية فى ناحية أخرى أهم من الأولى . فالحاجة إلى الإتقـان يجب أن تقاس بمبلغ صلتها بالأهداف النهائيـة التى نرمى إليها . فإذا ترقبنا من طالب أن يعرف التطور التاريخى لمادته التى يدرسها ، وأن يكون قد قام بدراسة منهج البحث العلمى — وهو أمر يكاد يكون مهملا تماماً حتى فى الدراسات للدرجات الجامعية — لم نجد زمناً للإسراع به إلى أحدث التطورات فى النظرية الذرية ، ولا لحشو ذاكرته بأكداس من الحقائق التى لا ترابط بينها عن الكيمياء غير العضوية . فأى الحالتين أقرب إلى الإتقان ؟

ثم لننظر نظرة سريعة إلى ناحية مهمة أخرى من نواحى التربية فى الفرق العالية من التعليم الثانوى . فلا بد من الاعتراف بأن ليس ثمة ما يبرر اهمال الفنون والتمثيل والأدب (بما فى ذلك الشعر الحديث) فى تربية أى طالب ،

فإن لهذه المواد ، إذا عولجت بالطريقة المثلى ، أثراً فى إيقاظ العقل وإرهافه فى اتصالاته بالحياة . إن أطول مدة قضيتها فى التدريس كانت فى مدرسة سارت فيها هذه الدراسات فى السنة النهائية على طراز باهر ، ولم ينتج عن ذلك فى آخر الأمر نتيجة ذات أثر سىء فى نجاح الدراسة العلمية الأساسية .

كذلك جدير بكل طالب يدرس فى شعبه الآداب أن تشتمل دراسته الأساسية على منهج فى تاريخ العلوم ومناهج البحث فيها .

وقصارى القول أن التخصص النافع يجب أن يكون على أساس دراسة واسعة ، على أن يكون فى تلك الدراسة خيوط تربط بين ما نعرف ، وأن يكون الغرض الذى يرمى إليه التخصص هو إيجاد عضو فى المجتمع لا يعزله تخصصه فى « برج عاجى » عن سائر أعضاء المجتمع .

أطفال بلا جذور

خلاصة مقال نشر بمجلة « العهد الجديد » الانكليزية

كان من نتائج أحداث الحرب الأخيرة أن ازداد إدراك المشتغلين بعلاج الانحرافات النفسية ، وخاصة من يلمون منهم بالتحليل النفسى ويمارسونه ، لأهمية العلاقة بين الطفل وأمه فى السنوات الأولى من الحياة . وأخذت تترى من كثير من العيادات والمعالجين التقارير التى تعرض لما يؤدى إليه انفصال الطفل عن أمه من إصابته فيما بعد بصور معينة من انحرافات السلوك والأمراض العصبية .

ومن التقارير الهامة التى نشرت فى هذا الصدد ما صدر من المشتغلين بعيادة المنطقة الشرقية لمدينة لندن ، خاصاً بما لاحظوه فى دراسة عشرين حالة لأطفال عرضوا عليهم بعد عودتهم من الأمكنة التى كانوا قد أرسلوا إليها بعيداً عن أخطار الغارات الجوية فى أثناء الحرب . يذكر التقرير أن أغلب هؤلاء الأطفال عرضوا على العيادة بواسطة أهلهم الذين أعلنوا أنهم يعجزون عجزاً تاماً عن ضبط قيادهم ، وأن اليأس كان قد بلغ من أولئك الآباء مبلغاً دفع

بهم إلى التصريح بأن الأمل الوحيد لأبنائهم هو إبعادهم مرة أخرى عن المنزل . وكانت أعمار هذه الفئة من الأطفال تتراوح بين الخامسة والثامنة ، على أن غالبيتهم كانت بين السادسة والسابعة . وكانوا جميعاً ذوى ذكاء متوسط ، كما أنه رغم بعض الخلاف اليسير كان سلوكهم جميعاً يمتاز بتشابه كبير .

ظهر على هؤلاء الأطفال عقب عودتهم بحوالى ستة أسابيع من أمكنة هجرتهم فى القرى — وقد كانوا قبل الهجرة مثلا فى السلوك وحسن التهذيب — أشكال من الانحراف بلغت حداً كبيراً من الشذوذ. إذ بدءوا يلوثون أنفسهم بالبول والبراز ليل نهار ، ولم يقتصر إهمالهم للنظافة على تلويث أبدانهم بل إنهم كانوا يتركون عن عمد ما يخرج عن أبدانهم فى أكثر الأمكنة ظهوراً وأدعاها إلى بعث التقزز والاشمئزاز . وكانت تبدو منهم قسوة شديدة نحو إخوانهم الصغار ونحو الحيوانات الوادعة إلى حد أن صار من المخاطرة أن يترك الواحد منهم مع هؤلاء أو أولئك دون مشرف أو رقيب . وبدا منهم فيما يتعلق بالطعام نهم شديد أعقبه ميل إلى سرقة الغذاء ونهبه ، كما امتدت أيديهم بالسرقة بعد الطعام إلى غيره من أدوات المنزل وإلى سرقة النقود . وإلى جانب هذا الإسفاف الشديد فى السلوك كانوا يكذبون ويدمنون العادة السرية ، كما أن الكثرة منهم غالباً ما كانت تعتريهم نوبات من حدة الطبع . قيل عنهم جميعاً إنه لا أمل فى إصلاحهم ، وبلغ سلوكهم من الشذوذ حداً دفع إلى اعتبار فئة منهم من المجانين المعتوهين . ومن الشكايات الأخرى التى ذكرتها أمهاتهم أنه لم يكن يبدو من أولئك الأطفال عطف على أحد وأنه لم يكن يبدو منهم اهتمام أو احتفال بأى أمر من الأمور .

أما تقارير المدارس عن هؤلاء الأطفال فقد كانت مناقضة لما ذكره أهلوهم عنهم مناقضة كانت تؤدى عند قراءة التقرير عن الواحد منهم إلى التشكك لأول وهلة فى أنه يخص صاحبه ، لأن المدارس كانت تذكر أن الطفل منهم مطيع منظم فى الفصل . على أنه قد ذكر فى بعض الحالات أنه قد لوحظ عليهم شدة الحقد على أترابهم فى اللعب ، هذا إلى بعض الاختلاس والسرقات التافهة . كما أدرك المعلمون فى كثير من الحالات أن أولئك الأطفال لم يكن يبدو عليهم ، ولم تنطو نفوسهم على شىء من الرضى أو الهناء .

تبين بعد دراسة تاريخ تلك الحالات ، برغم بعض الفروق اليسيرة بين بعضها وبعض ، أنه تاريخ شديد التقارب ، والشبه كبير بينها جميعاً . فقد انفصلوا

عن ذويهم وأرسلوا إلى الريف فى أعمار تتراوح بين سن ستة اشهر وأربع سنوات على أن معظمهم كانوا يتراوحون بين السنة الواحدة والسنتين والنصف . وبقى كل منهم فى دار للحضانة لا يزوره أهله إلا لماما ، ولعل بعضهم لم يزرهم أهلهم إطلاقاً . وبعد عدة سنوات من الفرقة ومن نسيان الأهل لهم عاد أغلبهم مباشرة من دور الحضانة أو غيرها من المؤسسات إلى داره ، التى أصبحت فى كل حالة تضم من رزقه أهله خلال تلك السنوات من أبناء يصغرونه ، وظهر من دراسة تلك الحالات أن كل طفل من هذه الفئة كان يرتبط فى ذهن أمه ببعض الأحداث الخارجية المحزنة أو بشخص تشعر نحوه بالخوف أو العداء . وإلى جانب هذا التيار الوجدانى المخبوء الذى لا بد أن كان له بالطبع أثره فى الاستقرار على ضرورة إرسال الطفل بعيداً عن ذويه ، يمكن أن يقال إن موقف الوالد أو الوالدة بإزاء كل طفل من هؤلاء الأطفال كان يصطبغ بالتجنى والاتهام . وإلى جانب ما سبق ذكره ظهرت حقيقة أخرى هى أن أولئك الصغار لم يستمتعوا وهم فى مطالع حياتهم بسوى نذر يسير من عطف الأم ورعايتها .

وقد يكون من اللازم أن نشير إلى أن هؤلاء الأطفال إنما هم فئة خاصة وأنهم لا يمثلون السلوك المألوف الذى يبدو من غالبية الأطفال الذين انفصلوا عن أهلهم فترات طويلة قضوها فى دور الحضانة أو غيرها من المؤسسات .

ومن أمثلة الحالات التى وردت فى سياق التقرير حالة « جون » الذى كان يبلغ السابعة حين أحضره إلى العيادة أمه وزوج أمه . واشتكت أمه من أنه رغم أنه عند عودته إلى المنزل كان مثالا فى رقة الحاشية وحسن السلوك قد صار اليوم إنساناً لا يمكن ضبط قياده ، وهو لم يمتنع فحسب عن مبادلتها الكلام بل كان يبول على نفسه ليل نهار ، وكان يلوث بالبراز أحسن غرف المنزل وردهاته . وكان يفرط فى ممارسة العادة السرية فى محضر أهله دون تورع أو استحياء . وإذا امتد الليل تسلل إلى خزانة الطعام وأعمل فيها النهب ، يلتهم كل ما وصلت إليه يداه حتى لو كان دهناً لم يطبخ بعد . فإذا انتابته إحدى نوبات الطبع الحاد — وما أكثر ما كانت تنتابه — صاح معلناً كراهيته لأمه قائلا إنه لا يصدق إنها أنجبته .

وهنا قاطع الحديث زوج أمه كى يعلن أنه إما أن يترك جون الدار أو يتركها هو لأنه لا يستطيع احتمال كل هذه الوقاحة التى لم يجد شىء فى

إقلاع الطفل عنها ضرباً كان أو شفقة ، وأنه على أى حال هناك طفلان أصغر من جون ينبغى الاهتمام بأمرهما بصرف النظر عن إخوته الكبار من زوج أمه ، هذا إلى أنه ينبغى الاهتمام بصحة زوجته التى كان سلوك جون يهددها بالتلف والدمار . وقال الرجل إنه إذا لم تدبر العيادة أمر إبعاد جون عن الأسرة فإنه سوف يلجأ إلى المطالبة بالطلاق وترك الدار بأجمعها ، كما ذكر أنه لم يقدم على زواج أم جون بعد ترملها إلا بدافع الحنان والشفقة .

وكان تاريخ الطفل كما يلى : ولد فى مصحة لأن أمه كانت مصابة بذات الصدر الذى انتقلت إليها عدواه من زوجها السابق الذى وافته المنية عقب ميلاد جون بشهرين . وحين تركت هى وصغيرها المصحة بعد ذلك ببضعة شهور بقيت تسير وفق النصائح الطبية التى حرمت عليها ألا تتناوله إلا أقل ما يمكن خشية من إلحاق العدوى به . وقالت إنه « كان طفلا متعباً حقوداً منذ أن وقعت عليه عيناى » . ثم أبعد جون إلى دار للحضانة عند ما بلغ الثانية من عمره وبقى هناك حتى سن السادسة والنصف . وفى هذه الفترة أدخلت أمه مرة أخرى إلى المصحة غير أنها خرجت كى تتزوج وتهيئ دارا لأبنائها . ورغم النصيحة الطبية رزقت هذه المرة بطفلين من زوجها الحالى قبل أن يعود إليها جون .

وحين أقبل جون على العيادة لاح صبياً جذاب الطلعة سريع الاستجابة . وأشار تقرير المدرسة إلى أنه تلميذ حسن الفهم باذل للعون لم يكن فى سلوكه أية مدعاة للشكوى ، كما كان يحبه معلموه كثيراً وكانت نظافته فى المدرسة لا تشوبها شائبة .

وهناك حالة طفلة أخرى تدعى « پاتريشيا » ، كانت تناهز السابعة حين أحضرتها أمها إلى العيادة . وكان قد مر أكثر من عام على عودتها إلى أسرتها من دار الحضانة التى بقيت بها عدة شهور بعد السن الرسمى لتركها ، وذلك بسبب مرض أبيها . وبعد وفاته بشهر أعيدت إلى أمها . وسرعان ما بدأت تلوث نفسها تلويثاً تاماً ، على أن الأم على حد قولها نجحت باستعمال الضرب فى أن توقف ذلك . غير أن الصغيرة كانت إلى جانب هذا شديدة الخطورة نحو نفسها ونحو غيرها ، فقد استكشفت الأم أنها قد تشعل صندوقاً للثقاب بأكمله على مقربة من أخويها الصغيرين كما أنها شرعت مرة أخرى فى إشعال النار فى ستائر منزل جدتها . وإلى هذا كانت تميل إلى التجول فى الأمكنة الخربة

المهجورة وتعود إلى الدار وهى تحمل أكداساً مريبة من الخردة . كما كانت تمعن فى الكذب إمعاناً يدفع إلى عدم تصديق شىء مما تقول . وكانت هذه الطفلة على خلاف غيرها من أطفال المجموعة التى نحن بصددها هى الوحيدة التى كان تقرير المدرسة عنها سيئاً ، إذ قيل عنها إنها كانت طفلة « مشكلة » بائسة لا تستطيع الاستقرار لتلم بدرس أو تواصل عملا من الأعمال . وكانت بصفة عامة تعتزل غيرها من الأطفال فى الفصل أو الملعب ، بل كانت تشرع فى بعض الأحيان فى الاعتداء عليهم فجأة . وكانت تستمتع استمتاعاً عظيما بتناول الكتب وأدوات اللعب ، غير أنها كثيراً ما كانت تتلف هذا وذاك . وفيما عدا هذا كان هواها الوحيد الإنصات إلى الموسيقى والأقاصيص .

وتبين من تاريخ هذه الطفلة أنها كانت دائماً مصدراً للمتاعب . فلم تكن ولادتها متعسرة فحسب بل كانت بعد ولادتها واهنة البدن وهذا أدى بها إلى قضاء أغلب الشهور الستة الأولى من حياتها فى المستشفى . وفى سن الأربعة عشر شهراً أخذت مهاجرة إلى دار للحضانة وبقيت بها أكثر من أربع سنوات وقلما زارها هناك أحد رغم أنه بلغ أمها أنها قد مرضت أكثر من مرة . وعند عودتها لم يكن يبدو عليها أن جو الريف قد أفادها كثيراً أو أن عودها قد اشتد وفقاً لعمرها . وذكرت الأم أن پاتريشيا لم تكن تهدأ إلا إذا تركت بين أيديها لعب أخوتها الصغار ، غير أن الأم لم تكن تسمح حتى بهذا لأن ذلك كما قالت لا يليق ببنت فى مثل سنها . كما أن الأم صرحت فى أثناء المقابلة فى العيادة أنها لا يمكن أن تحتمل أى كلام فارغ يقول به الطبيب النفسى ، وارتفع هنا صوتها على طريقتها الصارمة تقول « لا يمكن أن أقبل أن يقال إن ابنتى ضعيفة العقل كما قيل من قبل عن أختى التى ألزمت بالذهاب إلى مدرسة خاصة بضعاف العقول وسمع بهذا كل الجيران . إنه لأهون على أن أنزل بالبنت من الضرب ما يجعلها تقلع عن هذا » .

وحين استطاع المحلل النفسى أن يقنع الأم بأن الاختبارات التى أجريت فى العيادة على البنت قد أثبتت أنها سوية الذكاء ، وأن الأم لابد أنها دون شعور منها قد ربطت سلوك ابنتها بسلوك أختها ، بدا عليها سرور وارتياح وافر . غير أن العيادة لم تنجح رغم ذلك فى الحصول على ما يلزم من معونة الأم لعلاج مثل هــذه الحالة وكانت العقبة الكؤود هى شكل الطفلة التى كان يبدو

على بدنها شدة الوهن وفى مظهرها وأساليب حركاتها ما يلازم أطفال الملاجىء من مظهر وهيئة . ويمكن أن نتلمس تفسير ما كان يلازمها من مظهر منفر ، فى تكرار ملازمتها للفراش نتيجة للمرض .

تلك أمثلة من الحالات التى يدور حولها التقرير . وهى كلها لأطفال وفدوا من أسر قد تداعت أركانها ، وكانت البيئة التى أحاطت بنشأة كل منهم هى تلك البيئة المعروفة التى تحيط بالأسر الشقية المنحلة . ومن المعروف طبعاً أن مثل هذه البيئة هى التى تؤدى إلى مشاكل السلوك التى تنافى حياة المجتمع وأوضاعه وقوانينه ، على أنه من النادر رغم هذا أن نجد تداعياً فى السلوك الغريزى يصل فى مداه إلى الحد الذى وصل إليه تداعى هذه الفئة من الأطفال . وقد كانت أحداث الحرب هى العلة المباشرة لانفصال هؤلاء الصغار فترات طويلة بعيداً عن ذويهم ، غير أنه ليس من شك مع هذا أن الأمهات فى كل هذه الحالات كن يرحبن بهذه الحجة للتخلص من أبنائهن .

ومن المسلم به أن الرابطة الوجدانية بالأم من أهم مقومات النمو فى الطفولة المبكرة . وهؤلاء الأطفال ، حتى قبل أن يهاجروا بعيداً عن أسرهم ، لم يكونوا قد ظفروا بالإشباع الوجدانى الذى لا بد لهم منه نتيجة للأسباب التى سبق ذكرها . ثم قيض لهم فى تلك الفترة المبكرة من الحياة ، حين تكون حاجة الطفل للتعلق الوثيق بشخص واحد حاجة ملحة ماسة ، أن أبعدوا فجأة عن الأم ، وأن وضعوا فى عالم جديد مختلف تماماً عن العالم الذى ألفوا أن يعيشوا فيه .

وفى دور الحضانة التى تسير وفق السنن التقليدية لم يهيأ لأولئك الأطفال من الفرص ما يكفى لتكوين علاقة مستقرة ببديلة للأم . بل أصبحوا على غرة أفرادا من مجموعة كبيرة من الأطفال المتقاربين فى السن تحت رعاية فئة من المربيات اللواتى لم يكن لديهن من الوقت ما يسمح لهن ببذل الحب أو إبداء الحنان نحو أى طفل على حدة . هذا إلى أنه كان من الحتم فى مثل هذه الظروف أن تستخدم فى تربية هؤلاء الأطفال كثير من طرق القمع الصارمة . وسرعان ما تحول أولئك الصبية الصغار إلى غلمان يحسنون الأدب فى الظاهر ويلتزمون النظافة التزاماً شديداً . وكثيراً ما كانت تختفى تلك النزعات الغريزية مثل الميل إلى القسوة والتلويث من سلوك الطفل الظاهر ، غير أنه نظراً إلى أن هذا لم يكن سوى نتيجة للكبت المفاجىء كانت هذه النزعات تبقى عاملة

فعالة فى اللاشعور ، ولم يكن يؤذن لسوى جانب ضئيل من هذه البواعث الفطرية بالظهور الواضح الصريح حتى يستطيع الطفل أن يتناولها بالتعديل ويعرف كيف يضبطها .

وخلال مدة الهجرة كانت صلة هؤلاء الأطفال بذويهم فى حكم المقطوعة ، غير أنه كان مفهوماً أنهم سوف يتركون دار الحضانة يوماً ما ويعودون إلى دورهم ، ومن ثم ارتسمت فى أذهانهم الصغيرة صور وهمية عن آبائهم وأمهاتهم لم تكن لها أية صلة بالواقع . ولما كان أهلوهم لم يزوروهم إلا نادراً فانه لم تتهيأ لهؤلاء الأطفال الفرصة لتعديل تلك الصور الوهمية . هذا إلى أن الأهل أنفسهم فى كثير من الحالات كانوا قد مروا هم أنفسهم بكثير من الخبرات الانفعالية العنيفة مثل وفاة زوج أو زوجة أو ولادة طفل آخر . . . إلخ . ومن ناحية أخرى لا بد أن أولئك الأهل أنفسهم كانوا يتمثلون عن أبنائهم صورا وهمية مستمدة من حالتهم عند ما كانوا تحت أكنافهم ، ووفقاً لما كانوا يرغبون ، غير أنه لما عاد الطفل إلى داره كان لا بد من تحطم تلك الصورة الوهمية التى أقامها كل منهم عن الآخر .

عند عودة الأطفال إلى منازلهم بقى سلوك كل منهم فترة ما كما كان فى دار الحضانة من قبل . ورغم شدة تشوقهم إلى المحبة والعطف كانوا قد فقدوا الأساليب المألوفة للتعبير عن مشاعرهم ، لكنهم حين رأوا أن الإنفعالات طليقة يمكن التعبير عنها فى محيط الأسرة أدى هذا إلى تداعى العوائق السابقة للتعبير عن الحب والكراهية ، تلك العوائق التى كانت تقوم فى دار الحضانة . وصار من الواضح فى حالة من نحن بصددهم من الأطفال ، كما هو الحال فى سائر المهاجرين من الصغار ، أنهم يحملون بين جوانحهم وتراً ضد ذويهم لأن عقولهم الصغيرة كانت تتصور أنهم هم الذين أبعدوهم ، وكانوا يرون فى هذا بالطبع دلالة على قلة العطف والحنان .واستطاع الأهل فى أغلب الحالات الأخرى أن يدفعوا هذا الاتهام ، غير أنه فى حالات هذه الفئة من الأطفال لم يكن للأهل من القدرة أو من الرغبة ما يدفعهم إلى ذلك .

هكذا خاب ظن الصغار كما خاب ظن الكبار حين التقوا فى عالم الواقع ، ولم يتحقق فى الواحد ما كان يتوق إليه فى الآخر . وعاد أولئك الصبية إلى أهل أحسوا أنهم أغراب عنهم ، يختلفون عن أولئك الآباء المثاليين الذين كانوا

يتخيلونهم فى عالم الوهم ، أغراب لم يبد منهم أى عطف أو حب صحيح . ورأى الأهل طفلا لا يقبّل أحدا منهم كوالد أو والدة فلم يظهروا نحوه عطفا أو تقديرا لما يدور فى نفسه من صراع . وأدت خيبة الأمل بالآباء من جهة أخرى إلى نفور الطفل، فأدى هذا إلى شعور الطفل باليأس والقنوط حتى انتهى إلى تراجع سلوكه إلى الأشكال الطفلية الأولى . ذلك أن الطفل حين استيأس من أن يجد ما يرضيه فى علاقته بذويه الذين عاد إليهم ، أخذ يلتمس إشباع حاجته فى بدنه وفى وظائف بدنه ، وعادت الميول العدوانية التى سبق كبتها إلى الظهور قوية سافرة . فاضطرب سلوكه وعاد إلى تلويث نفسه بالبول والبراز وأخذ يعذب إخوته الصغار الذين ولدوا فى غيبته أو غيرهم من الحيوانات الوادعة . وحين كان الواحد من هؤلاء يفتقد حب الأم الذى كان يعوزه عوزا شديداً كان يستبدل به ما يسرقه من طعام وما إليه مما تملكه .

لم يكن سلوك أولئك الأطفال فى المدرسة ، رغم هذا ، مشكلا . إذ يبدو أنهم لم يكونوا يستطيعون مجرد التزام النظم والقواعد العامة فحسب بل إنهم كانوا يفيدون أيضاً من التعليم هناك . ذلك لأن ظنهم لم يخب فى المدرسة ولم يبد من معلميهم أية قسوة عليهم . هذا إلى أنهم وجدوا أنفسهم فى جو منظم يشبه جو دار الحضانة التى خلفوها أى جو لا يستثير ردودا انفعالية عنيفة . كما أن كثيراً من دور الحضانة كانت تهيىء لأولئك الأطفال ما يساعد نموهم العقلى بإعدادها ما يلزمهم من أدوات اللعب المناسبة مع أنها كانت تهمل حاجاتهم الوجدانية.

تمثل لنا هذه الحالات وتباين سلوكها بين المدرسة والمنزل تمثيلا رائعاً كيف أن الطفل يقبل قيود السلوك والنظافة لا لأنه يستمد من هذه القيود لذة أو لأنه يرضى عنها بل لكى يسترضى الكبار ويستدر عطفهم . فإذا وقع له — كما وقع لهذه الفئة من الصغار — أن يشعر أنهم لا يحفلون به ويعاملونه كما يعامله الغريب الجافى ، أدى هذا بالطفل إلى التخلى عن كل ما من شأنه أن يرضى ذويه . وعلى نفس المنوال يعود إلى اتخاذ عادات النظافة وحسن السلوك فى جو المدرسة المنظم الذى يخلو مما يبعث فى نفسه الصراع ويثير فى نفسه الحقد والضغينة .

تطورات التعليم الفرنسى فى عام

أشرنا فى العدد الأخير إلى انعقاد مؤتمر التعليم العام بجنيف فى الصيف الماضى . وننشر هنا ملخص التقرير الذى قدمه الوفد الفرنسى إلى ذلك المؤتمر

مقدمة :

كان عام ١٩٤٨ — ١٩٤٩ عام انتقال فيما يتعلق بالنشاط التعليمى بفرنسا . وليس معنى هذا أنه لم يكن هناك تطور ولم يستحدث فى التعليم شىء جديد ، وإنما المقصود أن الاجراءات الجديدة والتغييرات التى أحدثت لم تكن إلا خطوات اتخذت فى سبيل تحقيق خطة الاصلاح التى وضعت بعد التحرير وأقرتها اللجان البرلمانية ، أو نتيجة لقرارات سابقة أتخذت بين عامى ١٩٤٤ ، ١٩٤٨ .

ولقد أصبح من اليسير الآن استعراض التطورات السابقة فى مجموعها ، وتحديد الاتجاهات الجديدة فى التعليم الفرنسى تحديداً واضحاً .

إتمام « الفصول الجديدة » :

بينما كان التعليم الإبتدائى يضع الخطوط الأخيرة فى الصورة التى يعيد بمقتضاها تنظيم مدارس المعلمين بقصد تحسين إعداد معلميه ، وبينما كانت المدارس الفنية تزود الدولة بالعمال اللازمين للانتعاش الاقتصادى الشامل ، كانت مدارسنا الثانوية قد أخذت تتابع السير فى تجربة « الفصول الجديدة » ، تلك التجربة الواسعة النطاق التى بدأت فى أكتوبر سنة ١٩٤٥ . وقد اقتصرت هذه الفصول فى أول الأمر على المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية ، أى المرحلة الخاصة بالأطفال فيما بين ١١ ، ١٥ سنة ، والغرض منها التمييز الدقيق بين قدرات الأطفال المختلفة ، وزيادة الملاءمة بين ظروف التعليم وبين أصول علم النفس ومقتضيات التربية الحديثة . وقد أنشئت هذه الفصول أول الأمر

لتلاميذ الفرقة الأولى من التعليم الثانوى ، ثم أمتدت سنة فسنة لتشمل تلاميذ الفرقة الثانية ، ثم الثالثة ، ثم الرابعة ، وبذلك اكتملت هذه الفصول سنة ١٩٤٨ — ١٩٤٩ فشملت المرحلة الأولى من التعليم الثانوى بأكملها . وقد بلغ عدد تلك الفصول الآن ٧٥٠ فصلا موزعة على ١٨٧ مدرسة ، وعدد تلاميذها لا يقل عن ٢٠,٠٠٠ تلميذ، كما تضم عدة آلاف من المدرسين للمواد المختلفة ، وهم جميعاً متطوعون من بين هيئات التدريس بالمدارس الثانوية العادية ، قبلوا المساهمة فى الأبحاث السيكولوجية والبيداجوجية اللازمة.

وتقوم أساليب التعليم بهذه « الفصول الجديدة » على الأسس الآتية :

(ا) الربط بين المواد المختلفة التى تدرس فى كل فرقة بشكل أقوى من ذى قبل ، وزيادة التعاون بين المدرسين .

(ب) استخدام طرق فاعلية يقوم التلاميذ بمقتضاها بدور إيجابى فى تحصيل المعلومات بمساعدة المدرسين وتوجيههم .

(ج) دراسة المناهج المختلفة وتنقيحها ، لجعلها ملائمة لأطوار نمو الطفل النفسية وليموله وقدراته ، بدلا من أن تكون قائمة على وجهات نظر الكبار النظرية كما كان الحال من قبل .

وإلى ما قبل السنة الرابعة لم تكن هذه الطريقةق تختلف اختلافاً يذكر من فرقة إلى فرقة . أما فى تلك السنة النهائية فقد كان من الضرورى تعديلها بحيث تلائم المناهج الخاصة بها ، كما تتمشى مع الخصائص السيكولوجية التى تميز الأطفال فى سن الرابعة عشرة والخامسة عشرة .

ومنذ وقت قريب عقد المدرسون القائمون بالعمل اجتماعاً لمناقشة النتائج التى أسفر عنها استفتاء وجه إلى مدارس الأمة بأسرها حول تجربة الطريقة بهذه السنة الرابعة . ويبدو أن معظم التقارير تتفق على أن الطريقة الجديدة قد أفضت إلى نتائج حسنة من حيث تنمية نشاط التلاميذ الذاتى ، وتوسيع أفقهم العقلى ، وشحذ رغبتهم فى الاستزادة من العلم ، وزيادة استمتاعهم بعملهم ، وتنمية قدرتهم على التعبير عن أنفسهم سواء بالحديث أو بالكتابة ، وتقوية روح المبادأة والشعور بالمسئولية فيهم . وقد أتسع البحث فى امكانيات دراسة البيئة المحلية وكيفية الأنتفاع بها .

ولا زالت بعض نتائج العمل فى هذه الفصول موضع اختلاف فى الرأى .

على أن هذا فى ذاته يدل على رغبة مكينة فى العمل على تحسين طرق التعليم . وقد أخذ البعض يتحدثون عن شىء من القلق وعدم الاستقرار فى ميدان التعليم ولكن هذا أمر لا ينبغى الخوف منه إذا أنه ما من شك فى أن الركود والرضاء الفارغ عن النفس ينطويان على أعظم الخطر .، ولا سيما فى عصر سريع كالذى نعيش فيه .

كذلك كانت « الفصول الجديدة » . ولو بشكل غير مباشر — سبباً فى كثير من التحسينات الهامة فى ميادين مختلفة :

(ا) فقد أصبح من الضرورى تزويد المدارس الثانوية بغرف الأشغال وبالآلات اللازمة للتدريب اليدوى .

(ب) كما أعيد التعليم الفنى فى الموسيقى وغيرها وعنيت المدارس بالنهوض به .

(ج) كذلك أجريت تجارب مختلفة لجعل التعليم الصناعى والفنى أكثر قيمة من الناحية الثقافية ولتحقيق درجة أكبر من الربط بينهما وبين المواد النظرية التقليدية . وهذا الاتجاه نحو التنسيق قد يفسر أيضاً الاتجاه الحاضر نحو مزج أنواع المدارس المختلفة التى فرقت المنافسة أو الجهل بينهما ، وربطها جميعاً فى نظام منطقى موحد . ولهذا فإن مجهودات « جان زاى » الوزير الأسبق للتربية والتعليم نحو إعادة تنسيق المدارس سائرة نحو غايتها بالرغم من الاضطراب الذى أحدثته الحرب الماضية .

إعداد هيئات التدريس :

استمرت الجهود التى تبذل للنهوض بإعداد المعلمين الجدد وبمستوى كفاية المدرسين الحاليين فى مختلف المراحل . فى المرحلة الجامعية أصبح يشترط على جميع طلبة السنة الأولى المسجلين للحصول على درجة فى الآداب أن يحصلوا أولا على شهادة تمهيدية ، أسوة بما تم تقريره فى السنة الماضية لطلبة العلوم . وعلى ذلك فابتداء من أول أغسطس سنة ١٩٤٨ أصبح لزاماً على الطلبة الحاصلين على البكالوريا ويرغبون فى الحصول على درجة جامعية فى الآداب أن يؤدوا امتحاناً عاماً فى الدراسات القديمة أو الحديثة ، يقصد منه :

(ا) مواصلة الدراسة الثقافية العامة (أدبية وتاريخية وفلسفية) التى تلقاها الطالب فى التعليم الثانوى .

(ب) التمهيد للدراسة الجامعية عن طريق المحاضرات والدروس والتمرينات العملية التى ترمى إلى تزويد الطالب بالأسس اللازمة لدراسة كل مادة قبل البدء فى مرحلة التخصص (مثل استخدام المراجع ودراسة الوثائق والنصوص دراسة نقدية والالمام بالعلوم المساعدة الخ ...)

(ح) المناقشة والتدريب العملى بقصد اكمال ما حصله الطالب من المعلومات سابقاً وتحسينه.

أما فيما يختص بالتعليم الأولى فقد ادخلت تحسينات كبيرة على تنظيم التمرين العملى على التدريس لطلبة مدارس المعلمين والمعلمات. أضف إلى ذلك أن قانون ٢٤ أغسطس سنة ١٩٤٨ قد عدل الامتحان النهائى لمدارس المعلمين الأولية، بحيث أصبح امتحاناً للحصول على شهادة الدراسات العليا فى التربية وعلم النفس، وتعتبر هذه الشهادة معادلة لشهادة جامعية. وبذلك أصبح لزاماً على الطلبة والطالبات الذين حصلوا على البكالوريا من إحدى مدارس المعلمين الأولية، ثم أتموا الاعداد المهنى للتدريس، أن يؤدوا امتحانين تحريريين فى سيكلوجية الطفولة وتطبيقها على التربية وامتحاناً فى أصول التربية العامة. ويرأس هيئة الامتحان فى كل حالة أحد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وعلى الطلبة أن يؤدوا بعد ذلك امتحاناً شفوياً فى ثلاثة موضوعات: الأول خاص بالواجبات المتصلة بمهنة التدريس والتشريع المدرسى وتاريخ التربية، والثانى فى سيكلوجية الطفولة مع العناية بخبرة الطالب الخاصة وملاحظاته الشخصية، والثالث يتطلب إعداد تقرير عما قام به الطالب من عمل شخصى فى أثناء السنة السابقة. ولكى يصبح الطالب أهلا للتدريس يجب أن يقوم — بالإضافة إلى ما تقدم — بتدريس ثلاثة دروس أمام هيئة الامتحان. ثم إنه قد أصبح من الواجب تنظيم دراسات مختلفة فى التعليم الشعبى للطلبة، بقصد إيقافهم على مشكلات هذا النوع من التعليم وتمكينهم من الاشتراك الفعلى فى ميدانه. كما زيد الاهتمام بتعلم مدرسى المدارس الأولية ومدرساتها فنون الموسيقى والزراعة والتدبير المنزلى. ونظمت دراسات تكميلية خاصة لمدرسى المدارس الأولية الراقية بقصد تنمية معلوماتهم وتحسين قدرتهم على التدريس، خصوصاً فى اللغات الحديثة.

وقد بذل مثل هذا النشاط فى التعليم الفنى. فإن المعلمين والمدرسين فى المدارس الفنية وفى معاهد الهندسة أصبحوا يعدون فى «مدرسة المعلمين العليا

للتعليم الفنى » ، وفى سنة ١٩٤٨ أضيفت سنة دراسية ثالثة بهذه المدارس ، خصصت للقيام برحلات فى الخارج أو للتدريب فى المصانع ودوائر الأعمال أو للتدريب العملى على التدريس

ويدرب فى مدرسة المعلمين العليا الفنية أيضاً مهندسون أرادوا أن يشتغلوا بالتدريس بالمدارس الفنية بعد أن أمضوا ما لا يقل عن خمس سنوات فى الخبرة العملية بميادين الصناعة ، وهؤلاء ينظم إعدادهم على فترات كل منها أربعة أشهر ، يتلقون فيها تعليما مخصصاً . وقد أصبحت هذه الدراسات مباحة الآن لمدرسات الفنون النسوية كالحياكة .

أما فيما يختص بالتعليم الثانوى فقد بذلت عناية كبيرة بالاصلاحات البيداجوجية كما سبق القول ، ونظمت دراسات لتوجيه مدرسى « الفصول الجديدة » . وهذه إما أن تكون على صورة دراسات تربوية عامة ، كتلك التى نظمت فى سيفر[١] فى يوليو سنة ١٩٤٨ ، أو دراسات مخصصة (لتدريس التاريخ أو العلوم أو اللغات القديمة مثلا) أو اجتماعات للنظار والناظرات الخ .. وقد حضر الدراسات التى عقدت فى سيفر مئات من مدرسى المدارس الثانوية ، وزارها عدد متزايد من الاخصائيين الأجانب فى التربية .

كذلك زاد التعاون بين المدرسين والاخصائيين السيكلوجيين فى تطبيق كثير من الاختبارات الفردية والجمعية بقصد حل بعض المشكلات الخاصة ، واكتشاف الاستعدادات الفردية ، وفحص الحالات المُعقدة المحالة من المدارس المختلفة ، كانحرافات السلوك وعدم اتزان الشخصية وحالات الشذوذ وسوء التكيف بجميع أنواعها .

التوسع والتعمق فى فهم النزعة الإنسانية فى التربية :

بذلت جهود عظيمة لإعادة النظر فى فكرتنا التقليدية عن الاتجاه « الإنسانى »[٢] فى التربية ، والتوفيق بينها وبين حاجات العصر الحاضر وموارده .

فالاتجاهات الجديدة فى تعليم الفنون الجميلة والأشغال اليدوية ، وما تم

(١) Sèvres — وهى ضاحية من ضواحى باريس أنشىء فيها معهد الأبحاث البيداجوجية الذى ينظم هذه الدراسات .

(٢) Humanism

من إنشاء نظام « الشهادة الثانوية الفنية » كل هذا يدل على الرغبة فى التوسع فى المواد التى تميل إليها أنواع معينة من العقول ، والتى لا تنحصر قيمتها فى الناحية العملية بل تتخطى ذلك إلى الناحية الثقافية . وقد قامت لجنة خاصة للتعليم الفنى عقدت خلال العام ببحث مشروع إنشاء « بكالوريا اقتصادية » ، وكان من بين أعضائها ممثلون للمدارس الثانوية . وقد أوصت اللجنة بذلك ، كما أوصت بإيجاد « بكالوريا فى العلوم التجريبية » يكون قوامها الطبيعة والكيمياء وعلم الحياة ، ولكنها لا تتطلب تلك الدرجة العالية من التفكير المجرد التى يستلزمها امتحان « البكالوريا الرياضية » الموجودة الآن . وسيعرض الاقتراحان فى القريب العاجل على المجلس الأعلى للتعليم العام .

وبهذه الطريقة تحاول فرنسا العريقة فى التقاليد الإنسانية أن تعدل القيم القديمة ، وتجعل الفرص التعليمية ملائمة لأكبر قدر ممكن من القدرات المختلفة ، كى تمد كل فرد بأفضل وسائل النمو التى تناسبه ، وبذلك تمكن كل مواطن من الاستفادة من القيم والفرص التى يتيحها له تطور المدنية .

بعض التجديد فى التعليم الفنى :

هناك اتجاه واضح نحو جعل التعليم الفنى فرعاً أساسياً من فروع نظامنا التعليمى بدلا من أن يكون فرعاً ثانوياً كما هو الآن .

فمدارس الفنون والصناعات القومية ، وقد أضيفت إليها سنة دراسية رابعة ، تستطيع الآن أن تعد التلاميذ للبكالوريا الفنية[1] ، فتفتح أمامهم باب التعليم الجامعى . وقد كان من نتيجة الرغبة فى التعاون مع العالم الصناعى وإيجاد الصلة

(١) تفاديا للبس الذى قد يحدث من اختلاف مدلول المصطلحات فى البلاد المختلفة ينبغى أن نذكر أن « البكالوريا الفنية » (Baccalauréat Technique) الفرنسية ليست شهادة مهنية كالتى يحصل عليها طلبة المدارس الصناعية المتوسطة لدينا ، والتى يقابلها فى فرنسا « شهادة الكفاية المهنية » ، (Certificat d'aptitude professionnelle) بل هى شهادة علمية يتطلب الحصول عليها تأدية امتحان تحريرى فى اللغة الفرنسية والرياضة والعلوم ومادة فنية (الرسم الميكانيكى والتكنولوجيا) ، كما يتطلب اختبار امتحان شفوى يتضمن فيما يتضمنه لغة أجنبية حديثة . وأسئلة المواد التحريرية الثلاث الأولى هى بعينها أسئلة هذه المواد فى البكالوريا العادية . ولا يتقدم لامتحان « البكالوريا الفنية » من مدارس الفنون والصناعات إلا نوابغ الطلبة الذين يستطيعون الجمع بين الدراسة المهنية المقررة بتلك المدارس وبين دراسة مقررات اللغة الفرنسية والرياضة والطبيعة الموضوعة للمدارس الثانوية العادية . (المحرر)

بين الطرق التعليمية وحاجات الصناعة ، أن عقدت السلطات التعليمية اتفاقات مع أصحاب الصناعات والحرف الرئيسية ، كأصحاب مصانع السيارات ، والصباغين والخبازين . كما أنشأت بالاتفاق مع اتحاد المزارعين عشر مدارس للهندسة الزراعية . واستحدثت لسائر أنواع المهن دبلومات مهنية تختلف باختلاف الأقاليم . فإقليم استراسبورج مثلا يتخصص فى تدريب العمال الكهربائيين واقليم الرين فى تدريب الملاحين وحائكى الملابس وعمال المطاعم ، واقليم باريس فى إعداد الاخصائيين فى التبريد وصناعات الصلب والنحاس وصب المعادن وطحن الغلال وإدارة أجهزة السينما . وأخيراً نظم التعليم الفنى مهنة الاخصائيين الاجتماعيين ، ووضع لشهادتها منهجاً يشتمل على دراسات مهنية فى علم النفس التعليمى والتشريع المدنى والصحة وشئون رعاية الأطفال وكتابة المراسلات وحفظ الملفات وامساك الدفاتر ، ومجموعة دراسات تتعلق بمساعدة الأمهات ، منها رعاية الطفل وأمراض الأطفال والصحة والتدبير المنزلى .

اصلاحات اجتماعية :

لم يكن هناك بد من أن يؤجل رفع سن الإلزام نظراً لعدم إمكان تدبير المبانى الكافية والمدرسين اللازمين . وقد حاولنا أن نواجه الحاجات الملحة ، وخصوصاً تدفق صغار الأطفال على الفرق الدنيا من المدارس الأولية بسبب إرتفاع نسبة المواليد .

وقد زيدت عدد المكافآت الدراسية التى تمنحها الجامعات كما زيدت قيمتها ، حتى أصبحت الاعتمادات المخصصة لتلك المكافآت فى فبراير سنة ١٩٤٩ ٤٢١ مليون فرنك فى مقابل ٣٠٧ مليون فى السنة السابقة . وقد أصبح من الممكن بفضل هذه الزيادة رفع عدد طلبة الجامعات الذين يتمتعون بها من ٤٢٢٠ إلى ٥٩٦٤ طالب ، كما زيدت قيمتها بنسبة ٣٠٪ .

وبالمثل زادت ميزانية قروض الشرف (قروض تعطى للطلبة بدون فائدة أو التزامات قانونية (من ٣,٩٠٠,٠٠٠ فرنك إلى ٤٠ مليون ، كما تضاعفت المنح الخاصة بطبع الرسائل العلمية . وقد استكمل أحد مراكز رعاية شئون الطلبة فروعه فى جميع الأقاليم ، وتعمل هذه الفروع على توفير السكن وتقديم الطعام والعلاج الطبى للطلبة والمعونة الاجتماعية والثقافية . فمثلا استطاعت فروع باريس

والمقاطعات بعد مجهود كبير تيسير وسائل الإقامة لعدد من الطلبة يبلغ ١٥ ألفاً، كما قامت بإدارة مطاعم تقدم لهم وجبات رخيصة بفضل إعانات الحكومة ، مما رفع عن كاهل الطلبة أعباء كثيرة وقلل من إجهادهم . كذلك أصبحت الاستراحات ميسورة للطلبة الذين هم فى حاجة إلى راحة مؤقتة . على أن أهم تقدم فى هذا السبيل كان توفير الضمان الاجتماعى للطلبة . فقد جعل هذا التأمين الاجتماعى إجبارياً بمقتضى القانون الصادر فى ٢٣ سبتمبر سنة ١٩٤٨ . وأصبح قيد الطلبة فى مراكز التأمين الاجتماعى يعطيهم الحق فى الحصول على قروض فى حالة المرض الطويل أو القصير لسد نفقات العلاج أو النقاهة ، وكذلك لتدبير وسائل العلاج الوقائى ولحالات الحمل . وكل هذه الخدمات تقوم بها جمعيات الطلبة التعاونية ، التى تستمد رأس مالها من رسوم قليلة يدفعها الطلبة جميعاً عدا الطلبة الحائزين على المكافآت الدراسية ، مضافاً إليها إعانات من الحكومة وإدارة التأمين الاجتماعى .

الخدمات الصحية المدرسية والجامعية :

نظمت هذه الخدمات بشكل كامل فى ١٩٤٨ — ١٩٤٩ . وقد وضعت جميعها تحت إدارة مراقبة التعليم العالى بوزارة المعارف بمقتضى مرسومين صدرا فى ٢١ ديسمبر سنة ١٩٤٨ ، ٣١ يناير سنة ١٩٤٩ .

ويقوم بالكشف الطبى على المدرسين والتلاميذ والإشراف الصحى على المبانى المدرسية والمؤسسات التعليمية أطباء متفرغون لهذا العمل أو أطباء خصوصيون ينتدبهم مدير المقاطعة بناء على توصيات مراقب التعليم المحلى والإدارة الصحية للإقليم .

والكشف عن حالات الأمراض الصدرية هو أول أغراض المشروع . ويفحص طلاب الجامعات جميعاً مرة كل سنة على الأقل بقصد كشف حالات التدرن الرئوى فيهم . وهذا الفحص إجبارى لكل الطلبة دون سن الثلاثين ، ويشمل كشفاً إكلينيكياً عاماً وكشفاً بالأشعة . وفى نفس الوقت يقوم الزائرون الاجتماعيون بملء بطاقة لكل طالب تتيح مساعدته مادياً إذا لزم ذلك . وهناك عدة مصحات يرسل إليها الطلبة للعلاج أو للوقاية .

الألعاب الرياضية والتربية البدنية :

نظمت الإدارة العامة لحركات الشباب والتربية البدنية تحت إشراف وزارة التربية القومية بمرسوم ٢٠ ديسمبر سنة ١٩٤٨ ، وأصبح لهذه الإدارة اليد العليا فى كل المسائل المتعلقة بالرياضة البدنية والالعاب والتربية الشعبية والنشاط فى الهواء الطلق ومعسكرات العطلات ومستعمرات الشباب والملاعب وغيرها .

ولهذه الإدارة فرع محلى فى كل مركز تحت إشراف مراقب التعليم المحلى . وهى تقدم معونتها المالية والفنية لكل الاتحادات المعتمدة ، ولجمعيات الشباب، وجمعيات التربية الشعبية ، ولمعسكرات الاجازات ومستعمرات الشباب .

وإلى جانب مدارس معلمى التربية البدنية المعتادة انشئت كليات إقليمية الحقت واحدة منها بكل منطقة تعليمية تقدم دراسات لتجديد معلومات المعلمين ، كما تنظم دراسات أخرى يحضرها المشرفون على المعسكرات والمستعمرات الصيفية . وأنشئت دبلومات لمعلمى المعسكرات الصيفية والمشرفين عليها تمنح بعد اجتياز الاختبارات العملية فى المعسكرات . وقد منح فى سنة ١٩٤٨ : ٢٠,٠٠٠ دبلوم للمعلمين و ٣٠٠٠ دبلوم للمشرفين . .

وقد تقرر عقد اختبار خاص بالتربية البدنية لأطفال المدارس بمقتضى مرسوم صدر فى ١٥ إبريل سنة ١٩٤٨ . وهذا الاختبار إجبارى ويعتبر جزءاً من الامتحان النهائى الذى يعقد للتلاميذ عند بلوغهم سن الإلزام ومغادرتهم المدرسة .

أما الشبان الذين لا تمكنهم حالتهم الصحية من ممارسة الألعاب فلم يهمل أمرهم ، إذ أنشئت لهم مدارس « للتربية البدنية العلاجية » تتلقى إعانات من الحكومة والبلديات ، وفيها يعاون المدرس الرياضى طبيب خاص . وفى سنة ١٩٤٨ كان عدد هذه المراكز ١١٢ وعدد طلبتها ٢٥,٠٠٠ طالب على وجه التقريب .

وقد تم توقيع الكشف الطبى على ١٤٥,٠٠٠ من أعضاء الاتحادات الرياضية ومن الآن فصاعداً قد أصبح من المحتم على كل شخص دون سن الحادية والعشرين يريد أن يشترك فى المباريات الرياضية أن ينجح فى الكشف الطبى

أولا . وفى سنة ١٩٤٨ كان عدد الذين رسبوا فى هذا الفحص نحو ٥٠٠٠ شخص .

حماية أخلاق النشء :

اتخذت تدابير جدية لحماية الأطفال والشبان من الأدب المكشوف والأقلام الخطرة ، وكفالة مواظبتهم على المدارس . ولهذا الغرض أصدر البرلمان قانوناً ينص على مراقبة جميع المطبوعات الخاصة بالنشء ، كما أن الأفلام الخاصة بمن هم دون سن الرشد تخضع لرقابة دقيقة تقوم بها هيئة تضم ممثلا لوزارة التربية ، ويدور البحث الآن حول تدابير أخرى يراد اتخاذها لمراقبة دور السينما عند ما تعرض فيها أفلام لم يرخص بعرضها على الشبان .

الأفلام المدرسية والتعليمية :

ينبغى أن نشير هنا إلى حركة واسعة النطاق ترمى إلى تشجيع استخدام هذه الأفلام . فقد شهدت باريس والمقاطعات الفرنسية قيام جمعيات حرة غرضها تشجيع عرض الأفلام التعليمية ، ونظمت لهواة السينما من الفتيان والفتيات نواد تعمل على ترقية أذواقهم ، وتدور فيها المناقشات قبل عرض الفلم وبعده عن قيمته ونواحيه الفنية ، وقد استخدمت السينما وسيلة لنشر الثقافة بين الشبان فى سن الخامسة عشرة والسادسة عشرة وكذلك بين المدرسين . وقد أخرج بعض المتحمسين من التلاميذ أفلاماً بسيطة تدل بما يبدو فيها من حسن التأليف ودقة الملاحظة والشعور الفنى على ما يستطيع هذا الفن أن ينمى فى النشء من صفات قيمة . ويتدرب الناشئون من كتاب السيناريو فى المعهد العالى للدراسات السينمائية .

وقد تم فى السنة الماضية إعادة تنظيم صناعة الأفلام التعليمية على الأسس التى وضعت عقب التحرير ، وأصبح يشرف عليها الآن نفر من رجال التربية لا من رجال صناعة السينما كما كان الحال من قبل . وتقوم لجنة من وزارة المعارف بتقرير الأفلام التى يجب إخراجها ، فتختار الموضوعات وتفحص السيناريو وتعين مدرساً أو مدرسين للإشراف على إخراج الفلم من جميع نواحيه ؛ فإذا ما بلغ الفلم المستوى المطلوب أوصت اللجنة بالترخيص له باعتباره فلما تعليمياً ، وهذا الترخيص يعتبر ضماناً لقيمته التعليمية . كذلك تفحص هذه اللجنة

الأفلام التعليمية التى تخرجها الشركات التجارية ، فإذا ما ظهر أنها مناسبة أقرتها ، وقد يتصب إقرارها على الفلم كله أو جزء منه ومثل هذه الأفلام تشتريها الدولة وتحفظها فى « المتحف البيداجوجى » الذى يشرف على توزيعها إما مباشرة وإما عن طريق المراكز المحلية . ونذكر على هذا سبيل المثال أنه قد أمكن لخمسمائة ألف تلميذ فى مقاطعة بريتانيا وحدها أن يشاهدوا أفلاماً تعليمية فى السنة الماضية . وقد تم تركيب أكثر من ألفى جهاز للسينما ومنها ١٧٠٠ آلة لعرض الأفلام من ذات الستة عشر مليمتر مزودة بالأجهزة الصوتية .

المتحف البيداجوجى :

أخذ نشاط هذه المؤسسة يتسع بشكل مستمر خلال العام الماضى مما جعلها جديرة حقاً بحمل الأسم الذى أطلق عليها وهو « المركز القومى للوثائق والمراجع التعليمية » .

وفى أكتوبر سنة ١٩٤٨ بدأ المتحف فى نشر صحيفة « ببليوجرافية[١] » ، وفى أوائل سنة ١٩٤٩ بدأ التبادل الدولى للوثائق التعليمية .

وفى خلال سنة ١٩٤٨ استقبل المتحف ٢٥,٠٠٠ زائر من الفرنسيين والأجانب ، كما نظم اجتماعات عديدة لخبراء التربية بالتعاون مع الوزارة والبيئات التعليمية المتصلة بالمتحف ، كالجمعية الفرنسية للتربية والفرع الفرنسى لرابطة التربية الحديثة ، وغيرها من مختلف هيئات المدرسين المتخصصين ، كمدرسى الرياضة واللغات إلخ ... وقد أقيمت معارض تعليمية كثيرة فى المتحف البيداجوجى ، منها معرض تدريس الرياضة فى « الفصول الجديدة » ، ومعرض رسوم للأطفال البولنديين ، وفى نفس الوقت أخذ المتحف فى العمل على القضاء على المركزية فى نشاطه عن طريق تنظيم المعارض فى أنحاء فرنسا وخارجها ، مثل معرض « يوم فى حياة تلميذ باريس » الذى أقيم فى كندا ومعرض « تدريس الحساب » الذى أقيم فى لييج ، ومعرض « الرسم فى المدارس الفنية » الذى أقيم فى بروكسل ، وغيرها .

كما بدئ فى إنشاء مراكز للاستعلامات التربوية فى أقاليم فرنسا . وقد تم

---

(١) Bibliographique

إنشاء أحدها فعلا فى تولوز ، ومن المؤمل أن يتم فى القريب العاجل إنشاء مراكز أخرى مثله فى كل من رين وبوردو واستراسبورج وبيزانسون .

ويسعى المتحف سعياً متواصلاً للتوسع فى إطلاع الناس على التطورات الحديثة ونواحى الاصلاح فى ميدان التربية بفرنسا ، وذلك بالتعاون مع « المركز الدولى للأبحاث البيداجوجية » بسيفر الذى يستقبل أفواجاً متزايدة من الزائرين، ومع سائر المؤسسات التعليمية الأخرى .

الخدمة الاجتماعية المدرسية

للدكتور حسن الساعاتى
المدرس بجامعة فاروق الأول

كان صاحبنا قد تخرج حديثاً فى معهد التربية ، ثم عين مدرساً للغة الإنجليزية فى إحدى المدارس الثانوية . وكان متحمساً لاتزال الآراء التى كان قد قرأها فى كتب التربية وعلم النفس طازجة فى ذاكرته . لم يمض على اشتغاله بالتدريس فى تلك المدرسة أكثر من سبعة أسابيع حتى لاحظ أن التلميذ م . ح . بالسنة الثانية (أول) قليل الانتباه فى حجرة الدراسة ، ضعيفاً فى تحصيله الدراسى . فخطر لصاحبنا أن يعيد الشرح ويطيل التفسير ؛ ولكنه عدل عن ذلك لكيلا يمل أربعة وثلاثون تلميذا من التكرار والإعادة ، ولأن المنهج لا بد أن يدرس كله فى العام الدراسى . ثم أخذ صاحبنا يسائل نفسه : « ما ذنب هذا التلميذ المسكين الذى ينفق أجمل فترة من عمره فى حجرة الدراسة يوماً بعد يوم دون جدوى ؟ أهذا خطأ المدرس أم عيب المنهج ؟ » أما صاحبنا فكان واثقاً من صلاحيته للتدريس ؛ وتشهد له بذلك الدرجة التى حصل عليها فى اختبار التربية العملية . أما المنهج فكان لابأس به ؛ ويدل على ذلك سهولة فهم التلاميذ إياه . إذن لاشك فى أن م . ح . تلميذ غبى أى أن ذكاءه دون المتوسط . وكانت خيبة أمل المدرس كبيرة عندما عرف فى اليوم التالى أن م . ح . جاز امتحان الدراسة الابتدائية بتفوق ، وأنه لم يرسب قط فى حياته ؛ ومعنى

ذلك أن ذكاءه متوسط وربما أعلى من ذلك . إذن ما سر قلة انتباهه وضعف تحصيله ؟ وكيف يعجز صاحبنا عن معرفة السر وعدته دراسات عميقة فى التربية وعلم النفس ؟ وأخيراً هداه تفكيره إلى أن يستوضح م . ح . سر تغيره . فناداه فى حجرة المدرسين وكانت خالية ، ثم سأله عن نفسه وعن والديه وإخوته وظروفهم . فعرف أن التلميذ قد بدأ مرحلة المراهقة ، وأن والده يقسو عليه وأصبح يضربه ويضرب إخوته لأتفه الأسباب ، وأن هذا الوالد فى شدة الضيق من عدم انتظام مستأجرى منزله فى دفع الإيجار ، وأن الذى زاد الطين بلة تجاوزه فى الترقية إلى الدرجة الثالثة التى كان واثقاً من الحصول عليها فى المصلحة التى يعمل بها إلى درجة أنه اقتنى سيارة كعنوان لارتقائه سلم التطور الاجتماعى وفى نهاية المقابلة عرف أن والدة التلميذ مسرفة وأنها أصبحت تميز أخاه الأكبر وتتحيز له بشكل ظاهر ، وأكد م . ح . أنه لا يهتم بذلك وأنه يود أن يكون والده فى صفه وعند انصراف م . ح . دخل مدرس الحساب فظن أن مدرس اللغة الإنجليزية كان يسدى التلميذ النصح كى يلتفت إلى دروسه ويجتهد فقال له : « وفر عليك تعبك فالولد لا يرجى منه هذا العام . » فعرفه صاحبنا أنه كان يأخذ منه معلومات عن نفسه وعن أسرته ؛ فقال مدرس الحساب مبتسما : « هل تنوى مصاهرتهم ؟ » فأجاب بالنفى . فقال مدرس الحساب بدهشة : « يبقى نهارك أسود ؛ إذا عرف أبوه فسوف يشكوك . » ويقول صاحبنا إنه خاف وتراجع حفظا على مستقبله الذى قد يضيعه عليه من يسىء فهم قصده الحسن .

ومن حسن حظ صاحبنا أنه أرسل فى بعثة إلى الخارج ليتخصص فى الدراسات الاجتماعية ؛ وهناك اكتشف أن ما كان قد هداه تفكيره إليه فى وطنه العزيز كان حقيقة واقعة فى الخارج وحركة مشهورة تسمى « الخدمة الاجتماعية المدرسية » أو « حركة المدرس الزائر » . عرف صاحبنا أن العناية بأطفال المدارس لم تظهر إلا بعد أن أصبح التعليم إجبارياً يلزم الآباء بإرسال أطفالهم إلى المدرسة عند بلوغهم السن التى يحددها المشرع . فلما صار التعليم عاما فى المرحلة الأولية وجمع الأطفال فى حجرات الدراسة أمكن التعرف على شتى الأمراض الاجتماعية التى كانت خافية عن أعين المصلحين الاجتماعيين بينما تترك أسوأ الآثار فى عتاد الدولة الذين تعتمد عليهم فى مستقبلها . فهناك أطفال متأخرون فى الذكاء وأطفال ضعاف العقول ؛ وهناك الصم والبكم ، وذوو الأجسام الهزيلة التى

تفتقر إلى الغذاء الجيد الكافى للنمو ؛ وهناك أطفال مرضى بشتى الأمراض الجسمية أو النفسية أو العقلية ؛ وهؤلاء يحتاجون إلى العلاج ، وكلهم يحتاجون إلى رعاية وعناية .

ودرس صاحبنا أيضاً أن هذه المشكلة كانت سبباً فى سن القوانين المختلفة الخاصة بالصحة المدرسية ، وتقديم اللبن والغذاء للتلاميذ ، وفصل الأغبياء والمرضى منهم فى مدارس خاصة ، وإبعاد ضعاف العقول فى معاهد خاصة . وكذلك عنى المصلحون بتخفيف العبء الذى يثقل كاهل الآباء الفقراء ، وذلك بمدهم بكثير من المساعدات المالية والعينية بعد بحث أحوالهم ؛ فأنشأوا لهذا الغرض لجانا سميت لجان الرعاية لتكون همزة الوصل بين المنزل والمدرسة . وكان إنشاؤها فى أواخر القرن التاسع عشر فى إنجلترا بعد سن قانون التعليم الإلزامى فيها عام ١٨٧٠ . وقد تطور هذا النوع من الخدمة الاجتماعية ونما وعم منذ أوائل القرن الحاضر ؛ ثم انتقل إلى بعض الولايات المتحدة الأمريكية المهتمة بالتربية والخدمة الاجتماعية . وهناك أدخل عليه كثير من التعديلات وحصر فى دائرة محدودة ؛ وعهد به إلى أخصائى اجتماعى أطلق عليه أسم « المدرس الزائر » (Visiting teacher) كان ذلك عام ١٩٠٧ . وقد نشأت حركة المدرس الزائر أول ما نشأت فى ثلاث مدن معروفة : نيويورك وبستن وهارتفرد فى ولاية كنكتكت . وكان للعيادات السيكولوجية أثر بالغ فى توجيه هذه الحركة وخاصة فى النواحى النفسية التى يظهر أثرها فى سلوك الأطفال فى مدارسهم .

وهكذا عرف صاحبنا أنه كان على وشك التدخل فيما لم يكن قد تخصص فيه . لقد أعد نفسه أول الأمر لكى يكون مدرساً . ومهمة المدرس الأولى كما نفهمها تلقين التلاميذ العلم وأن يكون خير مثل لهم قولا وفعلا . أما مهمة الاتصال بين المدرسة وأسر تلاميذها فتقع على كاهل المدرس الزائر المتخصص فى هذا النوع من الخدمة الاجتماعية ، ويتلخص عمله كما يأتى :

أولا : يعطى صورة للمدرسة عن حياة التلميذ فى البيت كما يعطى والديه صورة عن حياته فى المدرسة ؛ وهكذا يضمن تعاون البيت والمدرسة .

ثانياً : يحل المشاكل التى يصادفها التلميذ فى المدرسة بعد الوقوف على أسبابها ؛ وقد تكون ذاتية أى ناجمة عن حالة التلميذ نفسه ، كالخجل وسوء

المعاشرة والعصيان والخروج على إرادة الجماعة ؛ أو خارجية تتعلق بنظام المدرسة أو أخطاء المدرسين .

ثالثاً : يتصل بالهيئات الخارجية لمساعدة التلميذ مادياً أو لتنظيم وقت فراغه فيسهل له الاشتراك فى ناد من نوادى النشء .

رابعاً : يخلق الروح الاجتماعية عند التلاميذ وينميها بتنظيم النشاط المدرسى الاجتماعى ، وإشراك تلاميذ المدرسة فى النشاط الاجتماعى الموجود فى الهيئة الاجتماعية كالجمعيات والإسعاف ، الخ .

خامساً : إيجاد مساكن لإقامة التلاميذ الغرباء الذين يأتون من الريف والإشراف عليهم وتنظيم حياتهم فى هذه المساكن .

سادساً : يحل المشاكل التى تنشأ بين التلاميذ أنفسهم ، ويفض المنازعات قبل أن تستفحل وتؤدى إلى شغب شبه عام .

سابعاً : يحل مشاكل أسرة الطفل بأن يسهل اتصالها بالهيئات الاجتماعية التى تمدهم بالمساعدة اللازمة .

وقد يظن البعض أن الخدمة الاجتماعية المدرسية لازمة للتلاميذ الفقراء فقط . وهذا ظن خاطىء؛ فكل مدرسة تضم فى فصولها أطفالا من الفقراء والأغنياء ؛ ولكل طائفة مشاكل تستدعى حلا سريعاً ؛ كما أن هناك مشاكل بين الأطفال أغنيائهم وفقرائهم على السواء . ومن الثابت أنه كما يشجع الفقر الوالدين على إهمال أطفالهم ؛ فكذلك يشغل المال وجمعه وإنفاقه الآباء عن العناية بأطفالهم . وليس هناك شك فى أن المدرسة هى الهيئة الوحيدة التى تضم الأطفال فى سن مبكرة ؛ والتى يمكنها حل مشاكلهم وتربيتهم تربية حسنة وهم فى دور التكوين ؛ كما يتسنى لها حل مشاكلهم قبل أن تستفحل ويصبح من العسير التغلب عليها .

نصيب الجغرافيا فى معسكر دراسى

للأستاذ حليم ابراهيم جريس
المدرس بمدرسة المعلمين الابتدائية بشبين الكوم

ليس من شك فى أن تعليم الجغرافيا كأى علم من العلوم لا بد أن تهدف إلى تفهم الفرد لبيئتيه الطبيعية والاجتماعية تفهما يكسبه الثقة والطمأنينة ويدعوه إلى التفاعل معهما تفاعلا أكثر نجاحاً وتوفيقاً ويساعده على استغلال بيئته الطبيعية والسيطرة عليها . وهذا الهدف لن يتحقق عن طريق تخزين قدر من المعلومات والحقائق فى ذهن الطفل بل لا بد من الاتصال بالبيئة اتصالا مباشراً يتضمن المشاهدة والفحص والبحث والتنقيب وإجراء التجارب وجمع الحقائق من البيئة نفسها ، مما يدعو إلى اكتساب الخبرات النافعة التى تتصل اتصالا وثيقاً بالحياة الواقعية . والمعسكرات الدراسية من أهم الوسائل التى تحقق لنا هذا الاتجاه حيث أنها تعطى الفرصة كاملة للتعامل مع البيئة والاتصال بها . وسأتكلم خلال هذا العرض السريع عن قيمة تلك المعسكرات بالنسبة لعلم الجغرافيا ، وسأعتمد فى تعزيز كلامى على أمثلة مشتقة من معسكر من معسكرات مدرسة الأرمان النموذجية كان لى حظ الاشتراك فيه عامين متتاليين .

وبالرغم من أهمية الدراسة الجغرافية فى مثل هذا المعسكر فإننى لا أقصد من اقتصار كلامى على الناحية الجغرافية أن لها نصيب الأسد فى المعسكرات أو أن مادتها يجب أن تظهر منفصلة عن بقية المواد عند دراسة البيئة أو أن مدرس الجغرافيا يجب إذا خرج مع تلاميذه أن يقتصر على الناحية الجغرافية ، فإن ذلك كله يجب ألا يحدث بل تكون المعرفه وحدة متكاملة غير مجزأة .

ولقد كنت أثناء معسكر المدرسة النموذجية أرقب عن كثب نوع المعلومات الجغرافية وغير الجغرافية التى تكتسب عن طريق المصادفة كمها وكيفها وأثرها المباشر وغير المباشر فى حياة المتعلم من ناحية تنمية مداركه وتوسيع أفقه واكسابه القدرة على البحث والاستنتاج واستخلاص الحقائق ، ثم قارنت

ذلك كله بما يحصل عليه من ذلك داخل جدران الفصل فوجدت الفرق كبيراً فشتان بين معلومات ميتة وأخرى حية ناشطة ، وشتان بين الإرغام والإقبال بميل واهتمام ،وشتان بين معلومات تحفظ لوقت الامتحان فقط وأخرى يشعر الفرد بقيمتها لأنه يراها ماثلة أمامه ويشعر بالحاجة إلى تفهمها . فالخريطة مثلا لا تتضح قيمتها وأهميتها بالنسبة للمتعلم إلا إذا شعر بحاجته إليها وليس من شك فى أن حاجة الطالب إلى الخريطة تبرز وتتضح فى أى معسكر أو رحلة حيث يقبل على دراستها ومحاولة قراءتها ومعرفة مصطلحاتها ورموزها حتى يستعين بها للكشف عن مواقع الأماكن التى سيقوم بزيارتها ثم تحديدها على الخريطة ومعرفة أقصر الطرق التى تؤدى إليها وبعدها وكيفية الوصول إليها. ولذلك كان كل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ يزودون بخريطة تفصيلية للمنطقة المراد دراستها والتجول فيها وكان من نتيجة ذلك أن تعودوا طريقة استخدام الخريطة والاستفادة منها فى الكشف عن الكثير من الحقائق ، وتلك ناحية هامة تنقصنا فى تعليمنا المصرى إذ يندر أن تجد مصرياً مثقفاً قد تعود استخدام الخريطة فيعمل على حملها معه فى جولاته ورحلاته أو فى ارتياد منطقة جديدة بالنسبة إليه مع أن مدرس الجغرافيا لا تراه يدخل الفصل إلا ومعه خريطة كبيرة يبسطها على الحائط أمام التلاميذ ثم يأخذ فى الشرح ولكن شتان بين الحالتين . فكم كان شغف التلاميذ بخريطة مديرية الفيوم التفصيلية فى المعسكر وكم كان حرص كل منهم على الاحتفاظ بنسخة منها بعد أن وضحت لهم قيمة الخريطة وفائدتها وبعد أن تعودوا قراءاتها واستخراج الكثير من المعلومات التى هم فى حاجة إليها . فلقد تدربوا على تحديد مواقع القرى والحدائق والحقول ، وعلى معرفة المسافات باستخدام مقياس الرسم ، وعلى تحديد مقدار انحدار الأرض بقراءة الخطوط الكنتورية ، أضف إلى هذا أن الخريطة أصبحت بالاستعمال على الطبيعة واضحة فى ذهن التلميذ فلم يعد ينخدع لصغر حجمها ، ذلك لأنه لمس نسبتها إلى الحقيقة وهذه أمور لن تجدى الخرائط الحائطية نفعاً فى اكتسابها ولن تنفع فيها الأطالس والخرائط الصماء أو الرسوم المختلفة مهما بذلنا فيها من جهد وعناء .

ثم هنالك البوصلة وطريقة استخدامها والشعور بقيمتها فى الرحلات ولذا زودت كل مجموعة من الأفراد ببوصلة تستخدم مع الخريطة لتحديد الجهات الأصلية واستخدام ذلك فى معرفة مواقع القرى وغيرها من المعالم وظهرت ضرورة

ذلك أثناء الانتقال وكذلك وقت كتابة التقارير حيث يعين اتجاه الطريق ومواقع الأماكن التى درست .

أما الدراسات المناخية فهى تجذب انتباه الإنسان أينما حل فيحاول التعرف عليها حتى يطمئن إلى ملبسه ومسكنه وأغطيته وحركاته وتنقلاته ، لذلك فليس بعجيب أن تعتبر المعسكرات الدراسية أفضل مجال لتوجيه اهتمام الطلاب نحو هذا النوع من المعرفة . وقد نظمت دراسة المناخ فى المعسكر بإعداد مرصد متنقل يحوى بعض الأجهزة الضرورية كالترمومترات والبارومتر ومقياس المطر . أما اتجاه الرياح فيمكن معرفته من حركة العلم وكذلك قوته من حركات أوراق الشجر وأغصانها– على أن توضع تلك الأجهزة فى مكان مناسب . كما تعد سبورة مقسمة لكتابة الأرصاد عليها يوماً بعد يوم ، كذلك تطبع الجداول ويزود بها الطلاب لإثبات أرصادهم على أن ينظم العمل بين المجموعات فتختص كل مجموعة بقراءة الارصاد خلال يوم كامل والقيام بتسجيلها وإعلانها على السبورة كل صباح . وكان كل ذلك يزيد من اهتمام الأطفال بتغيرات الجو وينمى عندهم القدرة على الملاحظة وتتبع الأسباب للوصول إلى النتائج . ولقد كانت تلك الناحية موضع إهتمام طلاب معسكر الأرمان فكثيرا ما تسابقت المجموعات للوصول إلى أدق الأرصاد واحسن التقارير كما تسابق الأفراد لإثبات النواحى المناخية التى كانت تقدر بالإحساس الشخصى كاتجاه الريح وقوته ووجود الضباب فى الصباح ومقدار السحاب وزمن سقوط المطر ومدة سقوطه ونوعه الخ وكثيراً ما كان يقوم الطلاب بالتحقق من درجة الدقة فى أرصادهم بمقارنة ما وصلوا إليه بما هو مسجل فى مرصد شكشوك القائم على شاطئ بحيرة قارون . ويلاحظ أن هذا النوع من الدراسة يمكن القيام به دون الحاجة إلى أجهزة وذلك إذا تعذر وجودها وفى هذه الحال تحل الملاحظة والإحساس الشخصى محل بعض الأجهزة على أن وجود الترمومترات الأربعة (نهاية عظمى ونهاية صغرى وجاف ومبلل) أمر ضرورى .

ويمكن للمدرس بعد انتهاء المعسكر اتخاذ هذه الدراسة العملية البسيطة نقطة للبداية فى دراسة أرصاد المنطقة كلها خلال سنة كاملة واستنتاج عناصر المناخ فيها كما يمكن التوسع فى هذا الاتجاه لدراسة مناخ القطر كله عن طريق دراسة الأرصاد الموجودة فى نشرات مصلحة الأرصاد .

والدراسات المناخية من الدراسات الهامة فى حياتنا اليومية لذا يجب أن نوجه إليها عناية خاصة فهى ليست موضع إهتمام فى مدارسنا المصرية مع ما تحققه من نمو الملاحظة ودقة الإحساس وتوقع التغيير ويحسن أن يشعر الطفل بقيمة تلك الدراسة أثناء وجوده فى المعسكر فباب الخيمة يجب أن يكون بعيداً عن الاتجاه الشمالى أثناء فصل الشتاء حتى لايتأثر داخل الخيمة بالرياح الشمالية الباردة كما يجب أن يعد الطعام فى مكان يقع إلى الجنوب بالنسبة للمعسكر حتى لا ينتقل الدخان إلى خيام المعسكر وكذلك الحال بالنسبة لإبعاد الفضلات كما يمكن مقارنة ذلك بما تتبعه الحكومة فى اختيار مواضع مستشفياتها ومصحاتها وتحديد مواقع المصانع والمطاحن .

أما ناحية السطح وما يحويه من تفاصيل ومظاهر طبيعية فإن أى معسكر يعطى فرصة طيبة لدراسة عملية سهلة فيها ، فيمكن مشاهدة المرتفعات والمنخفضات والحافات والأودية والأنهار والترع .والمصارف ومظاهر انحدار الأرض وربما البحيرات ممثلة فى الطبيعة وليست على شكل خطوط ورموز وألوان كما هى على الخريطة فمها بلغت الخريطة من دقة فى الرسم والتلوين ومهما بلغ المدرس من قدرة على التصوير فلن يجدى هذا نفعاً بجوار رؤية المظاهر الطبيعية ممثلة فى البيئة ولقد كان لمعسكر الأرمان النموذجية أكبر الأثر فى توضيح الكثير من مظاهر السطح بالنسبة للمدرس والتلميذ .

فهناك الهضاب والصحراء والوديان والتلال ومظاهر التعرية الهوائية قد أمكن رؤيتها فى الطريق إلى المنخفض ثم هناك المنحدرات والمدرجات والترع والمصارف ممثلة فى كل مكان ، كذلك التربة بأنواعها المتعددة قد أمكن دراستها وأخذ عينات منها حيث أمكن إجراء بعض التجارب عليها لمعرفة نسبة الرمل إلى الطمى ولمعرفة نسبة الملح فيها كذلك أمكن دراسة بعض قطاعات فى التربة فعرف التلاميذ معنى القطاع وأمكنهم قياس الطبقات التى تكون التربة وأخذ عينة من كل طبقة . ثم هناك الينابيع المتفجرة والبحيرة بمساحتها الواسعة . وكم كانت الدراسة سهلة منتجة فى هذا الاتجاه الذى يخيل إلينا أحياناً أنه فوق مستوى التلاميذ ولكن الحال فى الطبيعة غيرها داخل جدران الفصل . ولقد كان لكل المشاهدات السابقة أكبر الأثر فى إبراز جملة مشاكل خاصة بتكوين تربة الفيوم والعوامل التى تدخلت فى إرسابها بهذه الطريقة الشاذة التى تظهرها على شكل مدرجات

تنحدر كلها نحو البحيرة ، ولقد أعطى انحدار الأرض بتلك الصورة فرصة طيبة لتوضيح طريقة تمثيل التضاريس على الخريطة بواسطة الخطوط الكنتورية . ثم بواسطة الألوان .

أما النواحى الاقتصادية فنى المعسكرات فرص طيبة لدراستها دراسة عملية بحيث يمكن التوسع فيها حتى تشمل القطر كله أو العالم كله فنى البيئات الزراعية يمكن دراسة أنواع التربات وما تصلح له كل تربة من أنواع المحاصيل وذلك عن طريق المشاهدة وأخذ العينات وجمع المعلومات كما يمكن مشاهدة طريقة إعداد الأرض لبعض المحاصيل — الدورات الزراعية — غلة الفدان — أنواع الأسمدة المستخدمة — طريقة الرى وعدد الريات التى يحتاجها المحصول — طريقة حصول الفلاح على البذور والأسمدة — أنواع الآلات الزراعية المستخدمة — قيمة الحيوانات للفلاح — متوسط ملكية الفرد — قيمة إيجار الفدان — العلاقة بين المالك والمستأجر — أنواع المحاصيل التى تشتهر بها المنطقة — طريقة تصريفها ونقلها — ثم هناك الأسواق المحلية ودراسة ما يعرض فيها وطريقة البيع والشراء كل ذلك يمكن دراسته بسهولة ثم الخروج منه لدراسات أوسع خاصة بالمديرية كلها ثم بالقطر كله . كذلك يمكن دراسة الرى والصرف والاستعانة بالخريطة لتتبع مخارج الترع ونهاياتها وكذلك المصارف فقد أمكن فى معسكر الفيوم تتبع مصرف على الطبيعة حتى نهايته حيث يصب فى البحيرة وقد أخذت منه عينه ماء أمكن معرفة نسبة الملح فيه كما درست بعض الأراضى الملحة هناك وطريقة استصلاحها وزراعتها وأسباب سوء حالها . هذا بالنسبة لبيئة زراعية أما إذا وجد المعسكر فى بيئة صناعية فإن الفرص متعددة ومجال النشاط واكتساب الخبرات متعدد النواحى وكذلك الحال بالنسبة للبيئات الأخرى .

كذلك تعتبر المعسكرات أحسن مجال لدراسة جغرافية النقل دراسة بسيطة يشعر الطفل بقيمتها فهناك الانتقال إلى المعسكر ثم التجوال فى المنطقة المراد دراستها واستخدام الخريطة فى معرفة الطرق الرئيسية والفرعيــة والمعبدة وغير المعبدة والواسعة والضيقة والمسافات ، والزمن اللازم للانتقال كما يمكن إدراك ميزة القرى أو الحقول أو البساتين الواقعة على طريق رئيسى معبد لسير السيارات أو وجود خط حديدى وذلك يفيد فى تسهيل تصريف سلعها مما يزيد من قيمة تلك السلع كل هذه معلومات وحقائق لها قيمتها تكتسب أثناء انتقال التلاميذ

من مكان إلى آخر فى أثناء تجوالهم داخل نطاق منطقتهم .

أما الدراسات البشرية والاجتماعية — وهى متأخرة جداً فى مصر وتحتاج إلى عناية خاصة — فيمكن توجيه التلاميذ فى أى معسكر نحو الاهتمام بها ولقد وفق معسكر الأرمان فى الوصول إلى نتائج قيمة لم نكن نتوقعها ، فقد عهد إلى بعض المجموعات دراسة بعض القرى فكانت المجموعة تذهب إلى القرية وتجول حولها ثم تبدأ فى ارتياد شوارعها الرئيسية وبعد أن تنتهى من تجوالها لكشف معالم القرية وما تحويه من منازل ومصانع ومحلات تجارية ومدارس وجوامع وأسواق وآبار ومستشفيات تقوم بدراسة منزل من المنازل تدخله بعد الاستئذان لمعرفة عدد حجراته وطريقة تنظيمه ووسائل إعداده ومابه من حيوانات وطيور منزلية وأسلوب معيشة الفلاح داخله ومحتوياته الغذائية ، وبطريق الأسئلة يمكن للمجموعة معرفة مقدار ما يملكه صاحب الدار وعدد أولاده ونوع غذائه وطريقته فى الحصول على تموينه وما يقوم بزراعته . ثم تقوم المجموعة بزيارة أحد المحلات التجارية لدراسة أنواع السلع المعروضة ومنها يمكن استنتاج مستوى معيشة سكان القرية تبعاً لبساطة حاجياتهم كما يمكن زيارة مصانع القرية إن وجدت للوقوف على أعمال السكان وطريقة عملهم ثم يقوم أفراد المجموعة بزيارة العمدة حيث يقضون عنـــده بعض الوقت لمعرفة بعض الاحصاءات الخاصة بعدد السكان وزمام القرية وعدد الخفر وطريقة حفظ النظام ومتوسط ما يملكه الفرد وأقرب مستشفى لهم ومورد مياه الشرب كما يمكن التعرف على طريقة العمدة فى معالجة بعض المشاكل — بعد ذلك يمكن زيارة مدرسة القرية لرؤية التلاميذ ومعرفة البرامج ومقدار دراية التلاميذ بالقراءة والكتابة والحساب وعدد التلاميذ وملبسهم وصحتهم الخ . . وعن طريق الملاحظة يمكن استنتاج مقدار اهتمام الأهالى بنظافتهم فى الملبس والمسكن والمأكل الخ . . ومقدار تقدم أو تأخر صحتهم وفى ذلك مجال طيب للشعور بأهم مشكلاتنا الاجتماعية من فقر ومرض وجهل وليس من شك فى أن الإحساس بتلك المشكلات عن قرب يعطى فرصة الشعور الطيب نحو الطبقات الفقيرة العاملة ويدعو للتحمس نحو الإصلاح وتقديم المساعدة الواجبة .

وتدون الملاحظات والمعلومات بطريقة سريعة غير منظمة على أن يقوم أعضاء المجموعة بعد رجوعهم إلى المعسكر بمراجعة كتب الإحصاء وبعض المراجع للتحقق من صحة ما جمعوه كما يمكن مقارنة مذكرات الأفراد بعضها ببعض

لتصحيح الأخطاء ثم فى النهاية تكتب التقارير بعد تنظيم المعلومات . وليس من شك فى أن هذا النوع من الدراسة عظيم القيمة من الناحية التربوية كما أنه وسيلة لتفهم المجتمع المصرى وإدراك عيوبه ونقائصه والتحمس لإصلاحه فنحن فى الحقيقة فى أشد الحاجة إلى تكوين جيل يتحمس للقرية والفلاح ثم للعامل عن عقيدة وإيمان قائمين على الدراسة والخبرة العملية ليعمل على إصلاح شأن هذا الوطن عن طريق تحسين حال تلك الطبقات العاملة .

وحتى الجغرافية الفلكية يمكن أن يكون لها نصيب فى أى معسكر دراسى فإن وجود التلاميذ تحت سماء صافية أثناء الليل سيثير اهتمامهم بما يرونه فى السماء من نجوم وكواكب وفى ذلك فرص لمعرفة بعض المجموعات ورسمها وتتبع حركاتها وسيثير ذلك جملة مشاكل وأسئلة تحتاج إلى دراسة وحل ولقد أقبل تلاميذ معسكر الفيوم على هذا النوع من الدراسة إقبالا عجيباً وأصبحت مشاهدة قبة السماء والتطلع إلى النجوم تسلية الجميع كل مساء .

وهكذا نجد المعسكرات الدراسية تعطى فرصا لانظير لها لاكتساب الخبرات التى تحاول الجغرافيا تحقيقها ولكنها لا تستطيع بطريقتها النظرية ولن يكفى ما يقوم به مدرس الجغرافيا داخل الفصل من مجهودات متعددة فى تبسيط المادة وعرض الخرائط وعمل النماذج وإبراز الحقائق ورسم الرسوم والخرائط فإن خروج التلاميــذ أسبوعاً واحداً للدراسة العملية فى معســكر دراسى يعطى التلاميذ ما لا يستفيدونه فى سنوات بالطريقة النظرية .

ولا أقصد من النواحى التى ذكرتها والتى قد يلم بها الطالب أثناء معسكر دراسى أن توضع البرامج التى تحدد نشاط التلاميذ وتحدد الاتجاهات التى يجب التقيد بها وتحصر النقط التى يلزم الإلمام بها وتعطى الأسئلة الواجب الاستفسار عنها فإن ذلك يجعل الرحلة متكلفة والمعلومات مصطنعة. والواجب أن يكون للطالب نصيب إيجابى فى رسم خطة الدراسة على الطبيعة ، رسماً مستمداً من ظروف البيئة التى يدرسها وموجهاً بميوله ورغباته ونواحى اهتمامه .

وأخوف ما أخاف فى تلك المعسكرات تلهف المدرس على سرعة جمع المعلومات مدفوعاً بذلك الشعور التقليدى الذى يحتفظ به كل مدرس فإن ذلك كثيراً ما يخرج المعسكر عن طريقه الطبيعى ويجعله مجرد وسيلة لجمع المادة

وبعد فلكل معسكر ظروفه ومدته ، ولكل بيئة خصائصها ومميزاتها. كما

أنه من الواجب عمل حساب لسن التلاميذ ومستواهم العقلى ومقدار درايتهم وخبرتهم بمثل هذا النوع من الدراسة فيجب أن لا نتطلب من تلاميذنا فى بادىء الأمر العيون الفاحصة والقدرة الفائقة على الملاحظة واكتساب الخبرة وجمع المعلومات من كتاب الطبيعة فإن ذلك يحتاج إلى تدريب ومران يأتى بعد فترة فلا يجب أن نيأس إذا لم نجد الاستجابة التى ننتظرها من بادىء الأمر فإن المدرس يستطيع أن يوجه ويرشد ويهيئ الجو المناسب ويبدأ باستثارة الدوافع للتفاعل مع البيئة حتى يكتسب طلابه القدرة على الاستفادة من هذا النوع من الدراسة .

الاطفال المتخلفون

اصدرت مجلة « المعلم » التى فى تصدر لندن سلسلة مقالات تعالج فيها مشكلات التعليم المختلفه على صورة حوار بين طائفة من رجال التعليم . وفيما يلى ملخص لإحدى هذه المقالات ، وكان موضوع المناقشة فيها الأطفال المتخلفين ، أي الضعفاء فى التحصيل الدراسى .

بدأ سمسون الحديث بقوله إن مشكلة « المتخلفين » تعنيه من الناحية التربوية ، إذ أنه دهش عند ما قرأ مرة أن ٢٠٪ ممن جندوا فى الحرب الأخيرة فى إنكلترة كانوا أميين أو نصف متعلمين ، مما يدل على أنه لا بد أن يكون فى النظام التعليمى عيب فى إحدى نواحيه .

ووافقه سمسون على وجود عيب ، ولكنه برأ المدرس من المسئولية ، معلنا أن ١٣٠٪ من السكان تقل نسبة ذكائهم عن ٨٠ ، كما أن عدداً كبيراً من الأطفال يقعد به الضعف الجسمانى عن الانتظام فى التعليم ، فضلا عن أن كثيرين من الأطفال لا يواظبون على حضورهم إلى المدرسة لأسباب مختلفة .

واعترف « باكستر » بكل ذلك ولكنه وجه النظر إلى آلاف الأطفال الذين يواظبون على حضور الدراسة ولكنهم مع ذلك يتخلفون عن زملائهم تخلفاً لا تبرره حالتهم العقلية .

ورأى « براون » أن من العبث تضييع الجهود فى تعليم المتخلفين مالا طاقة

لهم بتعلمه ، وأن هؤلاء المتخلفين هم عماد الأعمال اليدوية المتواضعة التى لا تحتاج إلى معارف غزيرة .

وهنا ردت « مس روبنسون » بأن الحاجة لا تزال ماسة إلى مستوى لائق من التحصيل المدرسى حتى لمن سيزاولون أعمالا متواضعة ، وضربت مثلا بطبيب استخدم خادمة فى بيته فلم تكن تحسن كتابة رسالة يبلغها لها أحد المرضى .

وقالت « مس سميث » إن فشل المرء فى الوصول إلى مستوى لائق من التعليم يفوت عليه من حيث هو إنسان فرص الحياة الكاملة السعيدة ، بغض النظر عن العامل الاقتصادى .

وأكدت « مس وليامز » أهمية العامل الاقتصادى من ناحية أخرى ، قائلة إنه قد تبين أن التخلف كثيراً ما يصيب الأطفال الذين يعيشون فى مساكن مزدحمة ، وبعض الأطفال يتخلفون عن زملائهم لحرمانهم من النوم الكافى ، وغيرهم خائرو القوى لافتقارهم إلى الهواء الطلق والشمس .

وشرعوا يبحثون عن أوجه الإصلاح لهذه المشكلة ، فقال «جونز» إن أول شىء يجب أن نقوم به هو تقليل عدد التلاميذ فى الفصول .

ورأت مس « روبنسون » أن تقليل عدد التلاميذ فى الفصول ليس العلاج الوحيد للمتخلفين ، لأننا كثيراً ما نؤدى بالأطفال إلى التخلف بتثبيطنا هممهم . فقد نكلفهم بواجبات مرهقة يكافحون كفاحاً شاقاً فى سبيل إنجازها ، دون أن يشعروا بلذة الإنجاز ، بل قد يلحقهم اليأس ويتبعه التخلف .

وفرق « براون» بين التخلف الناشئ عن الغباء والتخلف الناشئ عن الكسل فقال إن الأول يستدر الشفقة والعطف بخلاف الثانى . ولكن مس « وليامز » أعلنت أنه لا داعى للتفرقة بين تخلف الغباء وتخلف الكسل إذ أن كلا منهما نتيجة سوء المعاملة . فسأل « براون » منكراً : أحقاً تقصدين أن تسوى بين طفلين ، أحدهما نسبة ذكائه ١٣٥ وهو لا يعمل قط أكثر مما هو مضطر اليه ، والآخر غبى وربما يكون آخر فصله على الرغم من أنه يحاول العمل باذلا جهده ؟

فقالت مس « روبنسون » : إن ما تعنيه مس «وليامز» حقاً هو أن اهتمام الطفل ، ووجود الحافز لديه على العمل ، وشعوره بلذة الإنتاج — كل هذه هى الأساس لكل جهد حقيقى يبذله الطفل مهما يكن نوع ذكائه .

وهنا قالت مس «وليامز» إن هذا صحيح ، وهى لا تعتقد أن من الممكن فصل الكسل عن نوع المعاملة التى يعاملها الطفل. فإنها عند ما كانت تلميذة ، كانت بعض المدرسات يقلن عنها إنها كسلانة ، على حين كان البعض الآخر يرى عكس ذلك . ولم يكن ذلك راجعاً إلى أنها كانت تشتغل فى المواد السهلة وتترك المواد الصعبة ، فإنها كانت تشتغل بجد فى الكيمياء مع أنها كانت مادة صعبة عليها ، ولكن مدرسة الكيمياء كانت محبوبة لها ، وكانت تدرس بطريقة أشعرتها بأن الكيمياء مادة ذات أهمية . وكان الأمر على العكس فى الجغرافية ، فإنها كانت تجدها سهلة لا تعانى فيها مشقة ، ومع ذلك جاء تقرير المدرسة عنها سيئا ، وذلك لأنها كانت ضجرة من طريقة تدريسها .

فقال «براون» ما دمتم فى سبيل الذكريات فإنى أذكر أنى كنت أكره اللغة اللاتينية ، وكنت متأخرا فيها ، حتى جاء مدرس خوفنى من غضب الله على إذا أنا لم أتقن اللاتينية ، فانتهى بى الأمر إلى النجاح بامتياز فيها .

وعلقت على ذلك مس « سميث » بقولها إن التربية يجب أن تكون مصدر متعة للمتعلم ولقد نحمل طفلا على النجاح فى الامتحان بطريق التخويف ولكن ذلك لا ينمى فيه الرغبة فى التعلم .

ثم دارت المناقشـــة حول التخلف الناشىء من العوامل البيئية ، فقال «سمسون» إن المتخلفين من الأطفال كثيراً ما يبدأ تثبيطهم فى سنواتهم المبكرة ، ومتى بدأ الطفل متخلفاً فالظاهر أنه فى العادة يستمر متخلفا . وقالت مس «سميث» إنها كثيراً ما لاحظت أن الأطفال الذين يعيشون فى حياة منزلية مضطربة يفقدون نشاطهم وثقتهم بأنفسهم ، وإن أكثر الأطفال انتباها وأحرصهم على التعلم هم السعداء فى بيوتهم . ولما كنا لا نستطيع أن نضبط كثيراً عامل الأسرة وأثره فى حياة الطفل فليس من السهل الاحتفاظ بثقة الطفل بنفسه .

وعاد « جونز » بالمشكلة إلى عدد التلاميذ فى الفصول معلنا أنه مهما يكن لدى المدرس من رغبة فى تعليم الأطفال فلن يستطيع مساعدة طفل صغير إذا كان معه ٣٩ طفلا آخرون كلهم يتطلبون منه العناية بهم فى نفس الوقت . فما دام عدد التلاميذ فى فصل ٤٠ فكل ما يقال عن إثارة الميول ، وإعادة الثقة إلى نفوس التلاميذ الذين فترت همتهم ليس إلا لغوا .

وهنا أشارت مس « وليامز » إلى أن بعض المدارس قد شرعت فى وضع

المتخلفين من التلاميذ فى مجموعات صغيرة دون العشرين عدداً ، واختارت لهم مدرسين ممن لهم اهتمام حقيقى بمعالجة هذه المشكلة . وبعض الأطفال يتقدمون تقدماً مدهشاً فى هذه الظروف . والسر فى ذلك لا يرجع إلى أن كل واحد منهم ينال قسطاً أوفى من وقت المدرس فحسب ، بل إلى أنهم يشعرون أن هناك شخصاً يهتم بهم ويبذل فى سبيلهم جهداً .

وانتهى الأمر بالمجتمعين إلى ارتضاء هذا الحل الذى سموه «الإسعاف السيكولوجى» وذلك إلى أن يتوافر من المعلمين ما يكفى لإقلال عدد التلاميذ فى الفصول جميعاً للعاديين وللمتخلفين .

وهنا لخص «سمسون» الموقف بقوله : يظهر أننا وصلنا الآن إلى أن التخلف الذى يمكن تجنبه هو التخلف الناشئ عن فقدان الطفل ثقته بنفسه ، وقد يكون نتيجة لاضطرابات فى الأسرة ، أو عدم نجاح المدرسة فى استثارة اهتمام الطفل وروح التعاون عنده بإشعاره بلذة الإنتاج فيما يعمله . ومتى ظهر التخلف فى طفل فإن هذا الطفل يهمل بسبب كثرة التلاميذ فى الفصل الواحد ، وبهذا ينتقل من سيئ إلى أسوأ .

عندما تفشل المدرسة

عن «صحيفة التربية» الأمريكية

عندما تعجز المدرسة عن القيام بوظيفتها ، فإن أسهل سبيل تسلكه هو أن تبعث مع التلميذ برسالة إلى أهله تنبئهم فيها أنه أخفق فى عمله . وقد كنت أعتقد فى السنوات الأولى القليلة من حياتى المهنية كمدرسة أن الطفل قد يخفق فى عمله حقاً ، غير أنى فى السنوات الخمس عشرة الأخيرة ألقيت المسئولية عن عاتق التلميذ ، وأصبحت أعتقد أنه إذا لم يستطع أن يذهب فى التعليم إلى أقصى طاقته ، فإن ذلك يكون راجعاً إلى إخفاق المدرسة فى أداء رسالتها .

وإن الدراسات التى أجريت على ردود أفعال التلاميذ نحو المدارس والمعلمين لتبين أن الأطفال يستمتعون بالذهاب إلى المدرسة أكثر مما يستمتعون بأى نشاط

آخر يقومون به . ويرجع هذا بالطبع إلى حد ما إلى أن بناء المدرسة يكون عادة جذاب الموقع ، حسن الوضع ، دفيئاً فى الشتاء ، رطباً فى الصيف ، ولكن السبب يرجع غالباً إلى شخصيات هيئة التدريس . فمعلمة السنة الأولى تقوم يوماً بعد يوم بواجب مساعدة التلميذات على تعلم النظافة كجزء من عملها ، وهى تراهن يتقدمن فى المدرسة عاماً بعد عام حائزات ثناء الوالدين والمعلمات . ومعلمة السنة الثانية تغتبط عندما ترى تلميذاً من تلاميذها لم يعد يقنع بقراءة الكتب المقررة وحدها ، وتشتعل حماسة عندما تراه يستمتع بما فى الكتب من عجائب. على أن معلمات السنتين الثالثة والرابعة لا تيئسن عندما تجدن فى الفصل بعض التلاميذ الذين لايستطيعون — لسبب غير معروف — أن يقرءوا أو أن يجيدوا عملية القسمة . فالمعلمة فى هذه الحالة تتساءل هل نما الطفل فى ناحية أخرى؟ هل تحسنت قدرته الاجتماعية ؟ وهل أصبح يتقبل مسئوليات أكثر مما كان يتقبل عند بدء دخوله المدرسة ويتحملها على صورة تدعو إلى الرضا ؟ وأخيراً ، هل حاول مخلصاً أن يبذل قصارى جهده ؟ فإذا كان الجواب بالإيجاب فقد وفقت المعلمات والمدرسة ، واستحق الطفل أن ينقل .

وهناك بضعة أمور ينبغى أن نضعها نصب أعيننا للحكم على طفل بالانتقال من فرقة إلى أخرى أو بالإعادة فى فرقته ، منها :

ليست مادة الحساب كل شىء ، كما قد يظن بعض المعلمات : فليس النجاح داخل المدرسة وخارجها مرتبطاً بعمليات الحساب ، بقدر ما هو مرتبط بالقدرة على المطالعة .

تحقق من الاستعداد : يظل بعض الأطفال غير مستعدين للمطالعة حتى ينقضى أكثر من عام على السن التى يستعد فيها الطفل المتوسط للمطالعة . وكلما زاد الضغط الواقع على تعلم المطالعة فى السنة الأولى ، ازداد الوقت الذى يستغرقه بعض الأطفال لإتقان هذا النشاط المعقد . فإلى أن يصبح الطفل مستعداً للقراءة يكون من سوء تصرف المعلمة أن تدفعه دفعاً إلى المضى فى هذا الصراع العقلى ، لأن ذلك يجعل عملها أقرب إلى التحكم وفرض الإرادة .

لاتغالى فيما تنتظرينه من الطفل : لما كنا نحن المعلمين متمكنين من الأساليب التى نوجه بها عملية التعلم ، فإننا ننتظر غالباً من الطفل أن يتزيد

سرعته فى التعلم . وننسى أن كل طفل يأتى إلينا وله مميزاته الخاصة التى تميزه عن غيره من الأطفال . ونحن نعرف أى أخطاء سيرتكب كما نعرف الإجراءات التى نستطيع أن نتخذها لضمان نجاحه ، وقد يحدث أحياناً أن نرغب فى اختصار الطريق غير أن ذلك يؤخر دائماً من نشاط التعلم ، ويجعلنا كمن يريد أن يستعجل نمو الضفدع باختصار طور من أطوارها .

التلاميذ أنفسهم يجب أن يعملوا : فإن الجد فى العمل من جانب المعلمة ليس معناه دائماً أن التلاميذ بذلوا نشاطاً كبيراً فى التعلم ، بل على العكس فالأغلب أن المعلمة كلما قامت بنصيب كبير من العمل قل تعلم تلاميذها . وعلينا ألا ننسى الدرس الذى تلقيه علينا البعوضة ، فإن الصراع العنيف اللازم لانتقالها من مرحلة الشرنقة يثير عملية الحياة فيها ، فإذا ما ساعدتها يد الإنسان على الانتقال من تلك المرحلة انتهت تلك المساعدة بها إلى الشلل . وكذلك التلميذ . وعلى المعلمة ألا تتردد فى تذكير الوالدين بأن الواجبات لا تعطى لهم ، وإنما تعطى للطفل .

لاتحاولى أن تعلمى التلاميذ كل شىء : فهناك معلمة تنتظرهم فى العام المقبل ، وعليك أن تتركى لهـا شيئاً تعلمه فتهيئ للطفل فرصة الاغتباط بتقدمه . ومما يذكر فى هذا المقام أن من أكبر الأخطاء التى ترتكبها المعلمة أن تصرح أو تشير إشارة عابرة إلى أن الطفل كان ينبغى أن يأتى من الفرقة السابقة وهو يعلم شيئاً بعينه . فإن ذلك فى الواقع اعتراف منها بأنها غير جديرة بعمل شىء آخر غير المهمة الصغيرة التى دربت على القيام بها .

ليس من المرغوب فيه بقاء التلميذ للإعادة : فإن الإحصاءات التى جمعت وروجعت بعناية تدل على أن التلميذ المتوسط الذى يعيد العام فى فرقته يتحسن عمله بنسبة اثنين فى المائه فى مادة الحساب وبنسبة واحد فى المائه فى المطالعة ، وأنه سيتعلم أكثر إذا نقل إلى فرقة أعلى من فرقته .

الالتجاء إلى الاستشارة : على المعلمة قبل أن تصدر حكما على التلميذ أن تلجأ إلى التماس المشورة الفنية التى قد تدلى بها ناظرة المدرسة ، فقد تشير بالتماس المساعدة من أخيه الأكبر أو أخته الكبرى ، وقد ترى ضرورة الاستعانة بالوالدين أو بمعلم الكشافة أو بأى شخص آخر يعرف التلميذ ويستطيع أن

يؤثر فيه ، وقد يحتاج الأمر إلى أكثر من المشورة ، فإن إصدار قرار بأن يعيد الطفل الدراسة فى فرقته هو أخطر قرار يمكن أن تتخذه المدرسة ، ولتذكر المعلمة حينئذ أنها تعترف بإخفاق المدرسة . ولذلك لا يجوز أن تحكم على تلميذ واحد بأن يعيد الدراسة فى فرقته دون أن تعرض حالته على الإخصائيين .

ولكى ننصف عامة المدرسات ينبغى أن نقول إن ما ذكرناه من عبارات التحذير إنما قصدنا به على وجه الخصوص غير ذوات الخبرة منهن عندما يبدأن حياتهن التعليمية ، ذلك أن المعلمة التى تستند إلى سنوات عديدة من الخبرة تستطيع أن تفهم سبب ما يبديه تلميذ ما من اتجاه يدل على عدم التعاون . فهى تعرف مثلا متى تكون كلمات الطفل مجرد صدى لما يدور حول مائدة الطعام فى منزله من حديث . وطبيعى أن يصدر ذلك من طفل نشأ فى بيت يصرح فيه الآباء على مسمع من أبنائهم بأنهم لا يقرون الأعمال التى تقوم بها المدارس اليوم . ومثل هذا الطفل يحتاج إلى المساعدة ، بل يحتاج إليها بشدة . والمعلمة الخبيرة تستطيع أن تساعده بأن تصم أذنيها أحياناً عن سماع ما يبديه من النقد مادام ذلك لا يفسد عليها نظام الفصل ، وهى دائماً تكسب الموقف فى النهاية إذا كانت جديرة بذلك .

ولكل موقف صعب نوع من التفسير ؛ فقد يكون الطفل مريضاً ، وقد يكون متحملا من الأعباء الثقال فى المنزل ما يبعد عن التصديق . وهناك أشخاص كثيرون قد يستطيعون تفسير الموقف ، كالمربية ، وطبيب المدرسة ، والإخصائى فى أمراض الأذن ، وطبيب العيون ، وسائق السيارة ، والمعلمة الزائرة ، وساعى البريد ، ورجل الشرطة ، والبدال ، والمشتغلين فى المؤسسات الاجتماعية المختلفة ، وآخر مدرسة كان فيها الطفل ، وآخر معلمة درس عليها ، وصاحب المنزل الذى يسكن فيه . ولا شك أن المعلمة الخبيرة تعرف من أين تبدأ البحث فى هذه القائمة الطويلة .

ولكن ، هب اننا سمعنا الطفل يقول : « ليس علينا أن نعمل ، فسننجح جميعاً على أية حال . لقد سمعت أمى تقول إن ناظرة المدرسة أمرت المدرسات أن ينجح كل تلميذ ، وعلى ذلك فلن أحرر الموضوع الذى كلفت كتابته ، وإنى لذاهب إلى دار الخيالة » . هذا موقف دقيق ، يحتاج إلى عمل سريع ، وإذا ما أبلغ إلى ناظر المدرسة فى الحال . فإن حديثه مع الوالدين يرجح أن يؤدى

إلى أن يبذل الطفل جهداً أكثر مما كان يبذله فى أى وقت مضى .

وإذا ما أصر الطفل مع ذلك على الانصراف عن العمل ، فإن المدرسة تستطيع أن تعالج الموقف من ناحية أخرى ، كأن يسأل الطفل إن كان يحب أن ينقل إلى فصل آخر مع تلاميذ من مستواه ، وقد يتطلب ذلك أن يتقهقر الطفل فرقتين أو ثلاثا . وجدير بحديث يدور بين التلميذ والناظر ويشار فيه إلى ذلك الاحتمال أن يأتى بالأثر المطلوب . على أن الطفل ينبغى ألا يهدد ، وألا يوجه إليه إنذار نهائى ، لأن ذلك قد يؤدى إلى عكس الغرض المقصود . ولا يصح أن يوجه إليه الحديث فى لهجة من الغضب ، ولكن إذا أعان بذلك ، فالواجب أن يخرج الأمر إلى حيز التنفيذ .

وقد يكون من الخير أن يعالج الموقف بتوجيه السؤال الآتى إلى التلميذ : « ترى ماذا أنا فاعل معك ؟ إننى لا أود أن أرجع بك إلى فرقة أدنى ، ولكن زملاءك فى الفصل يسبقونك بشوط بعيد ، فعليك أن تعود إلى العمل . إنك لا تود أن تكون فاشلا ، أليس كذلك ؟ » .

فإذا ما أخفقت كل الوسائل المعروفة لدى الناظر والوالدين ، وجب أن تتخذ المدرسة عملا حاسماً كى تتجنب الإخفاق . فهى تستطيع أن تترك الباب مفتوحاً للطفل كى يتابع العمل فى فرقة تناسب مستواه الحقيقى ، على أن يسمح له أن يعود بعد بضعة أسابيع إلى فصله السابق إذا بذل الجهد اللازم لذلك . ولن يوجد الكثير من هذه الحالات فى عام واحد ، وربما لا يوجد منها شىء إذا كانت هيئة التدريس ذات خبرة وكفاية .

وهكذا تسير أمور المدرسة : يعمل الناظر والمعلمة والأم والأب والإخصائيون من كل نوع جنباً إلى جنب إذا أرادوا للمدرسة النجاح ؛ ذلك لأن المدرسة حين تخفق ، يتوقف عن النمو أعظم مصدر من مصادر قوة الأمة ، ألا وهو القوة الإنسانية . وإن بعض الأطفال ليستجيبون لنوع من المعاملة ، وبعضهم يستجيبون لنوع آخر منها ، وإذا لم تستنفد المدرسة جميع الأنواع فقد أخفقت فى أداء رسالتها .

المكتبات المدرسية

للأستاذ حسن رشاد
أمين مكتبة معهد التربية بالقاهرة

من أبرز ما يسترعى نظر الباحث عن المبادىء العامة التى تقوم عليها حركة إصلاح التعليم فى انجلترا الاهتمام المتزايد الذى يوجهه أولو الأمر نحو المكتبات المدرسية وكذلك ما أجمع عليه المختصون فى شئون التربية من وجوب العناية بهذه المسألة بالذات إذ يؤكدون أن المدرسة لا يتسنى لها النجاح فى إدراك أغراضها التربوية بغير المكتبة الكاملة النظام المعدة خير إعداد

إن مكتبة المدرسة من أنفع عناصر الحياة المدرسية فهى التى تثير فى التلاميذ محبة الكتب وتؤلف بينهم وبين الجو العلمى وتمدهم بالقدرة والمران على وسائل الاهتداء إلى ما هم بسبيله من معلومات أو أبحاث وما إلى ذلك من الأمور التى هى أساس التكوين الذاتى أو تربية النفس بالنفس .

وفى المكتبة أيضاً تصحح الأخطاء التى قد تنجم من التعليم الجمعى بالفصول كنتيجة لإفاضة مدرس الفصل بمعلومات لم يهضمها التلاميذ ، ثم إن المكتبة من قبل ومن بعد هى التى تزود روادها بمادة المطالعات الإضافية التى توضح بسعة الشرح ووسائل الإيضاح ما يلقى فى الفصول من موضوعات الدراسة .

إذن فالمكتبة على هذا النحو مرفق هام لا غنى عنه فى النظام المدرسى ، ولذلك يلزم أن يتوفر الآتى لكل مكتبة حتى تنهض بمهامها على وجه مرض وبطريقة تتكافأ مع الغرض من وجود ها :

أولا — مكان خاص :

لسنا فى حاجة إلى القول بأن من الضرورى قبل كل شىء أن تفرد بكل مدرسة قاعة تخصص فقط لأغراض المكتبة . ويراعى أن تكون مناسبة فى مساحتها

وتصميمها وموضعها . أما إذا استحال لبعض الأسباب تخصيص قاعة بذاتها فيمكن بصفة مؤقتة تصنيف الكتب ووضعها فى خزانات بإحدى قاعات الدراسة أو فى عدة قاعات أو حتى فى الدهاليز على شريطة أن يكون عرضها كافياً وضوءها وافياً .

ثانياً — موارد الكتب :

لقد مضى الزمن الذى كانت فيه الكتب تستورد لمكتبة المدرسة دون مراعاة لميول التلاميذ وحاجاتهم أما فى زماننا هذا فيجب زيادة على الكتب المدرسية التى تتصل بالمناهج أو بالمراجع أو بالأعمال الفردية أو الجمعية للتلاميذ ، أن تزود مكتبة المدرسة بالآتى :

ا — كتب المعلومات العامة .
ب — كتب ترويحية
جـ — كتب ملهمة .

ا — كتب المعلومات :

هذه الكتب يجب أن تستجيب إلى ما يتوق إليه التلاميذ ذوى العقلية العملية والنزعة العلمية ويجب أن يكون طابعها اللمحة المنيرة الثاقبة لا الإفاضة المملة كما يجب أن تتدرج من المبادىء الأولية البسيطة إلى المعلومات الواسعة الشاملة لجميع أطراف الموضوع . وهذا النوع من الكتب يجب تجديده من حين لآخر . وزيادة على ذلك يجب أن تحتوى مكتبة كل مدرسة ما يكفى من الموسوعات كدوائر المعارف والأطالس والقواميس والتقاويم التى تؤلف خاصة للأطفال .

ب — الكتب الترويحية :

وزيادة على كتب المعلومات السابق ذكرها يجب أن تزود المكتبة بعدد وافر من كتب التسلية وهذه يجب ألا يقتصر تعريفها على المعنى الضيق المتعارف وهو الروايات والأساطير الموضوعة . نعم إن الأطفال ولا شك يغرمون بالقصص ولكن لا يلزم من ذلك أن تكون القصص مليئة حتما بالحوادث الخرافية والأبطال الخياليين بل أن الأطفال ليجدون لذة أكيدة فى الكتب التى تروى قصص

أشخاص حقيقيين فى مواقف مثيرة ومن هذا كتب الرحلات وكتب السير متى كان أسلوبها شائقاً .

جـ — الكتب الملهمة :

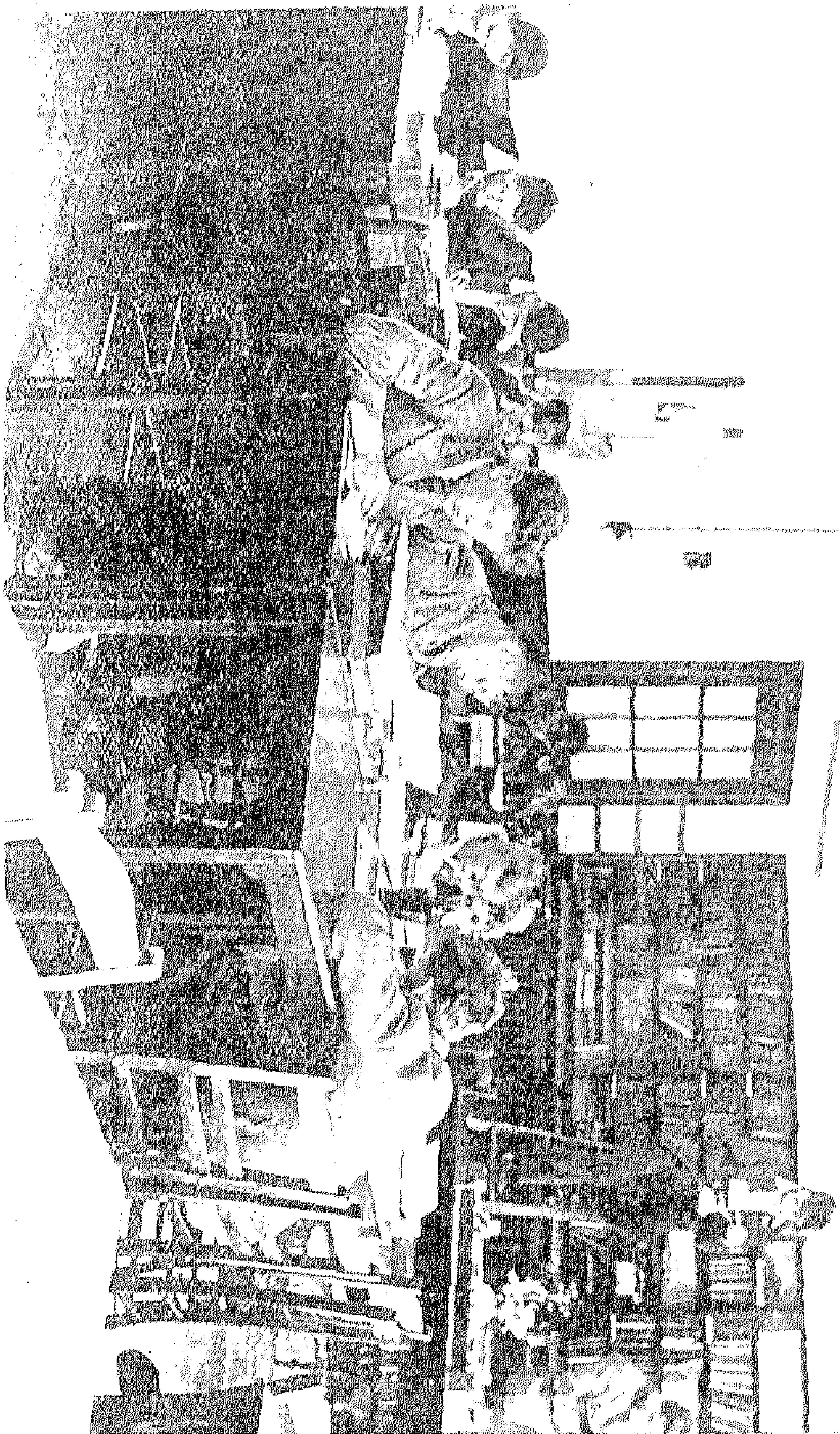
كذلك يجب أن تشمل المكتبة مجموعة طيبة من الكتب التى تثير الاهتمام بالمبادىء الروحية والأخلاقية ومن دواوين الشعر .

ثالثاً — أمين المكتبة :

لاستغلال كل الفوائد الممكنة التى ينتظر الانتفاع بها من المكتبة إلى أبعد حد مستطاع يجب أن تعهد إدارتها والإشراف على كل ما يتصل بها إلى مدرس يتعاون مع ناظر المدرسة ومع زملائه من المدرسين . أما أمين المكتبة فواجبه تشجيع التلاميذ على المطالعة الفردية وتغذية أذواقهم وتعليمهم طرق استعمال الكتب والمكتبة وتحديد اوقات العمل بها وتدريب كبار التلاميذ ليكونوا مساعدين فى القيام بأعمال المكتبة اليومية ولهذه الأسباب يجب أن يكون أمين المكتبة ذا مؤهلات ثقافية ومؤهلات تربوية كما يجب أن يكون من عشاق الكتب ومن ذوى الكفايات الإدارية وأن يكون ذا مقدرة على بث روح التعاون وحب العمل فى معاونيه وفى التلاميذ . ويجب زيادة على ذلك أن يكون ملما بما يجرى عليه العمل فى المكتبات العامة وأن يكون على صلة بغيره من أمناء المكتبات حتى يتسنى له التشاور معهم بغير كلفة فى شئون الإدارة واختيار الكتب ويحسن أن يتخذ له مساعدين من بين الموظفين الشبان ومن بعض كبار التلاميذ .

رابعاً — فترة المكتبة :

من الضرورى جداً أن يكون فى صلب جدول أوقات المكتبة فترة للمطالعة الحرة ، لهذا يجب أن يرتب جدول أوقات الدراسة بحيث يشمل فترة للمكتبة كل أسبوع مدتها أربعون دقيقة على الأقل ويجب أن تخلو هذه الفترة من جميع القيود حتى يسود جوها الصفاء والحرية والصداقة التى لاتتوافر غالباً داخل فصول الدراسة وعند دخول التلاميذ إلى المكتبة يسلمون ما معهم من الكتب



التى كانوا استعاروها للمطالعة بالمنازل ثم يبدأون من جديد فى اختيار غيرها من كتب أو مجلات للاطلاع عليها فى المكتبة وعند الانصراف يأخذون معهم ما يكونون قد اختاروه من الكتب .

وعند هذا الاختيار يكون عمل أمين المكتبة على أعظم جانب من الأهمية ، فهو الذى يساعد على توجيه مطالعات الأطفال إلى مطالعة الكتب النافعة التى لم ينجذب إليها انتباههم من تلقاء أنفسهم دون أن يبدو أنه يسوقهم إلى ذلك سوقاً وبذلك يحقق الغرض من مكتبة المدرسة بأن ينمى فى الأطفال حب المطالعة وأن يبذل لهم ماوسعه من الإرشاد وفى هذا ضمان لأن تسير المطالعة فى أحسن الاتجاهات المرسومة لها وفيه أيضاً تبصير للتلاميذ بوسائل الانتفاع من الكتب إلى أقصى حد .

وإلى جانب «حصة المكتبة» يجب أن تفتح المكتبة كل يوم مدة العمل المدرسى لتمكين الذين لاتتيح لهم حالة منازلهم فرصة المطالعة من أن يستفيدوا أكبر فائدة من المكتبة ، وقد يشمل هذا فترة راحة الغذاء وبعد إنتهاء العام المدرسى .

خامسا ــ الخزنات المفتوحة :

يجب أن تكون جميع كتب المكتبة فى متناول أيدى التلاميذ ، صحيح إنه لا بد فى هذه الحالة من تعرض بعض الكتب للتلف أو الفقد أو اختلال ترتيبها ولكن الخسائر المتوقعة يجب ألا يؤبه لها فى جانب الفائدة المحققة التى نحصل عليها من اتباع هذه الطريقة ، فإن المكتبة فى هذه الحالة تستطيع أن تعين على تنمية روح المسئولية وعلى الشعور بالتحرر من الرقابة واعتبار الثقة بالنفس .

سادسا ــ التنظيم والإدارة :

من واجبات أمين المكتبة أن يضع قواعد واضحة موجزة لاتباعها فى إدارة المكتبة ، وأن يدرب التلاميذ المساعدين على المعاونة فى ذلك وأن يحتفظ بالسجلات بعد استيفاء البيانات المدونة بها مثل دفاتر قيد الكتب (اليومية) وكشوف ترتيب الكتب فى الخزانات وكذلك الفهارس . وعليه أيضاً أن يضع النظام الذى بمقتضاه تعار الكتب وتسترد وكذلك خطة تصنيفها وبما أن تصنيف الكتب وعمل الفهارس

من المسائل الفنية فيجب على أمين المكتبة أن يكون ملما بأهم النظم المتبعة فى هذا الموضوع ومن أشهرها وأكثرها استعمالا الطريقة العشرية المنسوبة إلى ديوى وهى المتبعة فى المكتبات العامة . أما السجل فهو مجرد سجل للكتب لا يتناول ترتيبها وعلى كل حال يجب أن يكون لدى أمين المكتبة :

ا — فهرس بأسماء المؤلفين
ب — فهرس عنوانات الكتب
ج — سجل قيد الكتب
د — بيان ترتيب الكتب على أرفف الخزانات

وفى المدارس الثانوية والمدارس الفنية يحسن أن يوجد أيضاً فهرس للتصنيف الموضوعى .

سابعا — علاقة مكتبة المدرسة بالمكتبات العامة :

يجب أن يعنى بإيجاد صلة قوية بين المكتبة العامة والمكتبات المدرسية ، ذلك لأن المكتبة العامة بمواردها الضخمة من الكتب تستطيع أن تؤدى أجل الخدمات لمكتبات المدارس فالقائم على شئون المكتبة العامة يستطيع أن يطلع أمين مكتبة المدرسة وتلاميذه على ما لديه من كتب وأن يسهل لهم وسائل الانتفاع من مكتبته وهى عديدة : منها دعوة موظفى المدرسة لإبداء اقتراحاتهم لشراء الكتب الجديدة ، ومنها إرسال قوائم بما يستجد من الكتب لإعلانها بالمدرسة ، ومنها السماح للمدرسة باستعارة مجموعات من الكتب إلى آجال طويلة ، ومنها عمل ترتيبات خاصة لتمكين تلاميذ المدرسة من زيارة المكتبة العامة وإلقاء محاضرات خاصة عليهم لشرح نظام المكتبة العامة وتعريفهم بمواردها ، ومنها مساعدة أمناء مكتبات المدارس على توسيع معلوماتهم الفنية والإدارية .

من هذه النبذة يتبين أن مكتبة المدرسة تستطيع أن تحقق أغراضاً عديدة وأن تكون عنصرا هاما فى المدرسة .

سوزان أيزاكس
(١٨٨٦ – ١٩٤٩)

فقد عالم التربية وعالم علم نفس الأطفال قطباً من أقطاب هذين الميدانيين . وهذا القطب هو السيدة سوزان أيزاكس[١] مديرة قسم دراسات الطفولة التابع لمعهد التربية فى لندن . وقد تأثر لفقدها الكثيرون ممن تتلمذوا عليها من الأساتذة المصريين ، وكذلك الكثيرون ممن قرأوا لها أو تتلمذوا عليها فى أنحاء العالم أجمع .

وقد فازت المكتبة العربية بترجمة كتابين من مؤلفاتها ، أحدهما كتاب « الطفل فى المدرسة الابتدائية » ، والآخر كتاب « الحضانة » .

ولعل أوضح أثر تتركه السيدة سوزان أيزاكس فى نفوس الآباء والأمهات والمعلمين والمعلمات هو تغيير اتجاههم تغييراً يكاد يكون كلياً نحو معاملة الأطفال . وهذا التغيير ينبنى على الصورة الواضحة التى تمكنت من رسمها لتصرفات الأطفال وما يكمن وراء هذه التصرفات من مشاعر وأحاسيس . فتشعر وأنت تقرأ مؤلفاتها أو تستمع لمحاضراتها كأنك تلمس الأطفال لمسا وهم يلعبون ويلاحظون ويفكرون ويعبرون عن مشاعر الحب والكراهية . والسر فى هذا يرجع إلى الخبرة الحية الطويلة المباشرة التى اكتسبتها من معاشرة الأطفال فى مدرسة « مولتنج هاوس» – Malting House – التى أنشأتها فى مدينة كمبردج بمعاونة زوجها وأحد زملائها .

وتعتبر هذه المدرسة التجربة الأولى من نوعها . فقد قامت ملاحظات علماء النفس إلى ذلك الحين على دراسة أفراد من الأطفال . ولكن هذه التجربة قامت على ملاحظة مجموعة من الأطفال عددها يقرب من الخمسة والعشرين طفلا . وقد سمح اجتماع هذا العدد بدراسة الأطفال من نواحيهم العقلية والاجتماعية والانفعالية ، كما أنه سمح برؤية تصرفات الطفل فى هيئة وحدة متكاملة فعندما

---

(١) Susan Isaacs.

يسأل الطفل « من أين يأتى الأطفال » يؤخذ سؤاله هذا بما فيه من شغف بالكشف والمعرفة ، وما وراءه من قلق وخوف من مزاحمة أخيه الطفل الجديد له : وما يجب أن يستقبله من أمن وطمأنينة نتيجة للمعرفة الصحيحة . ونتيجة للاتجاه الصحيح نحو أخيه الطفل . وبهذا لا يؤخذ السؤال على أنه مجرد اتجاه للمعرفة ، وإنما هو اتجاه لتبديد القلق والخوف .

وقد تبينت لمدرسة « مولتنج هاوس » اتجاهات ثلاث . أما الأول فهو الاتجاه التلقائى من جانب الطفل للكشف والمعرفة . فالطفل دائب النشاط : دائم البحث يريد أن يعرف ما حواليه ويتقصى عجائب البيئة . أما الثانى فهو معرفة الأثر المتبادل بين اللغة والتفكير . فقد كانت سوزان أيزاكس تعتبر أن كثيراً من البلبلة فى أفكار الناس ترجع إلى اللغة التى يستعملونها ، وكانت تعتبر أن كثيراً من وضوح التفكير وما يرتبط به من دقة اللغة يمكن كسبه فى المراحل الأولى للنمو . وتعتبر كذلك أن فقدان هذه القدرات فى البداية يكاد يستحيل معه كسبها فى المراحل المتأخرة . أما الاتجاه الثالث فهو الاهتمام بالحاجات النفسية . فالطفل فى حاجة إلى الشعور بحب غيره له ، وفى حاجة إلى الاستمتاع بنشوة النجاح ، كما أنه فى حاجة إلى الضبط والتوجيه من جانب الكبار ، على ألا يقف هذا الضبط فى سبيل إشباع حاجته إلى الحرية وشىء من المخاطرة .

وكانت سوزان أيزاكس ترمى فى مدرستها هذه إلى أن تبدأ غير متأثرة بالأفكار الشائعة عن سيكولوجية الأطفال وتربيتهم . وكانت تعتقد أن تدريب الاتجاه العلمى هو التدريب فى الاتجاه الصحيح . فتركت لأطفالها حرية العمل واللعب والبحث والتأمل ، وخلقت لهم بيئة غنية بما يثير هذه النواحى . فهناك الأرانب التى تحمل وتلد ، وبعضها يكبر وبعضها يموت ، وهناك الدجاج والكلاب والزهور والأراجيح وأحبال التسلق وأحواض الرمل والصور والكتب والمخابير وما إلى ذلك . فوضع البيض وولادة صغار الأرانب وموت بعضها ونمو بعضها الآخر والتغذية والمرض كل هذه تحرك فى الأطفال ملاحظتهم ورغبتهم فى الوقوف على ألوان من المعرفة متعددة النواحى عظيمة القيمة .

وسياسة المدرسة تقوم على أننا إذا أدركنا أن استطلاع الطفل يسير فى اتجاه ما ، فلا بد من بذل كل محاولة لخلق المجال الصالح لتشجيع هذا الاتجاه ،

وتشجيع الاستمرار فيه بحيث يؤدى إلى إشباع الاستطلاع مع وضوح فى الفكرة وكسب للاتجاه العلمى الصحيح . وسياسة المدرسة تتلخص فى ضرورة خلق الجو العقلى الصالح حتى يتم النمو العقلى على الصورة العلمية الصحيحة . ومن هنا جاءت ضرورة التحرر — إلى حد بعيد — من تأثير اتجاهات الكبار وأفكارهم وآرائهم . فقد كانت مهمة المدرسة أن تناقش أفكار الكبار وآرائهم ، وتبين ما فيها من خلافات مما يجعلها خاضعة للتغيير والنمو .

وقد أرادت سوزان أيزاكس أن تطلق الحرية الكاملة لأطفالها ، لولا أنها اكتشفت حاجتهم النفسية لنوع من النظام . بهذا وصلت إلى أن المدرسة لا يمكن أن تقوم على حرية مطلقة ولا على نظام مثبت . فحاولت أن توجد التوازن بين فكرتى النظام والحرية لتصل إلى أساس صحيح من الناحية النظرية يمكن تطبيقه فى تربية الأطفال .

وقد استنارت كثيراً فى تربيتها هؤلاء الأطفال ودراستها إياهم بمكتشفات التحليل النفسى ، وقد تأثرت بنوع خاص بأستاذتها ميلانى كلاين Melanie Klein فدرست لعب الأطفال الإيهامى والرمزى ، ودرست فيهم تعبيرات الحب والكراهية ، والشعور بالذنب والتعبيرات الاعتدائية ، والميول الثورية والجنسية . وقد درست كل هذا فى جو من الحرية يسمح لهذه النزعات بالتبلور والوضوح ، إذ لم يكن من رأيها أن تحاول بترها عند أول ظهورها . ذلك لأن محاولة البتر تمنع من دراستها ولا تعطى الأطفال فرصة المرور السليم من أزماتها .

وليس من السهل أن نصور الأثر العظيم الذى تمكنت سوزان أيزاكس من إحداثه نتيجة لهذه التجربة الفريدة فى نوعها والتى قامت فيها بتسجيل تصرفات الأطفال وأعمالهم وأحاديثهم وأسئلتهم وأحلامهم ، ثم قامت باستغلال كل هذا لترسم صوراً حية لسيكولوجية الأطفال ، وهو عمل لم يسبقها إليه عالم نفسى آخر . وقد أعجب السير پرسى نن ببحوثها إعجاباً دفعه إلى أن يدعوها لتنشئ قسما فى معهد التربية يقوم بنشر هذه البحوث ، ويكون مركزاً لبحوث أخرى فى سيكولوجية الأطفال . وقد أنشأت هذا القسم عام ١٩٣٣ ، وفى السنوات القليلة التى مضت منذ إنشائه قام بنشر عشرات البحوث ، وبتخريج المئات من الطلاب والباحثين ، مما جعل آثار سوزان أيزاكس ظاهرة فى كل مكان يعنى فيه بتربية الأطفال ودراستهم .

عبد العزيز القوصى

ثبت بمؤلفات الدكتورة سوزان أيزاكس

1. The Intellectual Growth in Young Children.
2. The Social Development in Young Children.
3. The Nursery years. (ترجم إلى العربية)
4. The Children we Teach (ترجم إلى العربية)
5. The Psychological Aspects of Child Development.
6. Troubles of Children and Parents.
7. Childhool and after.

الأستاذ هاملى

(١٩٤٨ — ١٩٤٩)

لعل الكثيرين من بين الأساتذة الذى قاموا بالتدريس فى معهد التربية بالقاهرة ومن المدرسين الذين درسوا بالمعهد فى السنة الدراسية ١٩٤١ — ١٩٤٢ يذكرون الأستاذ هاملى وقد أفادوا من محاضراته فى علم النفس . كما أن الكثيرين من أساتذة التربية فى مصر كانوا قد تتلمذوا على الأستاذ هاملى فى معهد التربية بلندن ويؤسفنا ويؤسفهم جميعاً أن هذا النشاط الجم الذى عرف به الأستاذ هاملى قد انتهى بوفاته فى الصيف الماضى فى سن الخامسة والستين .

ولد الأستاذ هاملى فى استراليا وتعلم بها إلى أن أصبح محاضراً لعلم الطبيعة فى جامعة ملبورن ثم عين ناظرا للمدرسة الثانوية العليا فى نفس المدينة . وفى عام ١٩١٥ سافر إلى الهند حيث أصبح أستاذاً للطبيعة فى «بمباى» ثم أصبح مديراً لكلية المعلمين الثانوية . وفى عام ١٩٢٩ سافر إلى الولايات المتحدة وعين محاضرا للطبيعة فى جامعة كولومبيا وهناك قام ببحث فى سيكولوجية الرياضيات ، وبعد ذلك بعامين انتقل إلى لندن وعين أستاذاً فى معهد التربية واستمر به إلى أن اختير عام ١٩٤١ للسفر إلى الشرق الأوسط لإلقاء المحاضرات ثم عاد فى أواخر عام ١٩٤٣ إلى لندن فى وظيفته بالمعهد وكان فى خلال هذا كله يقوم بأبحاثه فى

التحليل العاملى[1] وفى سيكولوجية التعلم ويقوم بعمله فى إعداد المعلمين وإعداد الإخصائيين فى علوم النفس والتربية .

وعندما كان الأستاذ فى زيارته للشرق الأوسط خلال الحرب الماضية كان نشاطه متصلا بالمجلس البريطانى ولهذا اتسعت رقعة هذا النشاط حتى شملت تركيا والعراق ومصر وقد اختير فى أخريات زيارته مستشاراً للتعليم فى العراق وترك به آثاراً واضحة المعالم .

ويتميز الأستاذ هاملى بهدوئه وبنزعاته الإنسانية ومهارته الرياضية وتمكنه من أساليب البحث العلمى مما جعل لوفاته أثراً عميقاً فى نفوس تلاميذه وزملائه فى أنحاء العالم .

---

(١) Factorial Analysis.

الحركة التعليمية فى مصر:

قرار وزارى رقم ٨٧٣٩ بتاريخ ٣٠ — ١١ — ١٩٤٩

بشأن ما يتبع فى إنشاء الفرقتين الخامسة والسادسة بالمدارس الأولية

وزير المعارف العمومية

رغبة فى تنفيذ خطة الدراسة الموضوعة للتعليم الأولى على وجه يصل بتلاميذها فى نهاية مدتها إلى مستوى يعادل مستوى المدارس الابتدائية ،

وحرصا على تجنب الإسراف الذى يترتب على إنشاء الفرقتين الخامسة والسادسة فى مدارس لا يكون بها العدد الكافى لإنشاء هاتين الفرقتين ،

وتوفيراً للكفايات اللازمة لتولى التدريس بهاتين الفرقتين بنجاح وللأماكن المناسبة للدراسات العملية الواردة بخطة الدراسة فيهما ،

قرر

أولا — يخصص عدد من المدارس الأولية تقصر فصوله على الفرقتين الخامسة والسادسة ويقصر العمل فى المدارس الباقية على الفرق الأربع الأولى .

ثانياً — يراعى فى اختيار المدارس المخصصة للفرقتين الخامسة والسادسة ملاءمة أماكنها لحاجات الدراسات العملية المقررة بخطة هاتين الفرقتين وأن تتسع أماكن المدرسة لقبول كل من أتموا السنة الرابعة بالمدارس الأولية المجاورة ممن هم فى سن الإلزام .

ثالثاً — يطلق اسم المدارس الأولية على المدارس المقصورة على الفرق الأربع الأولى ويطلق اسم المدارس الأولية الراقية على المدارس المخصصة للفرقتين الخامسة والسادسة ويلغى ما عدا ذلك من تسمية .

رابعاً — تضم سنة اختيارية لمدة الدراسة بالمدارس الأولية الراقية تزاد فيها العناية بالجانب العملى الذى يهيئ الراغبين من تلاميذها للحياة العملية .

خامساً — على وكيل الوزارة المختص تنفيذ ذلك واتخاذ الخطوات التدريجية لتحقيقه .

وزير المعارف
محمد العشماوى

المذكرة الإيضاحية

للقرار السابق

١ — راعت الخطة الجديدة التى وضعت للتعليم الأولى أن يصل التلميذ فى نهاية السنة السادسة إلى مستوى يعادل مستوى شهادة الدراسة الابتدائية فيما عدا اللغة الأجنبية التى اعتيض عنها بزيادة فى دروس اللغة العربية والدراسات العملية وأجيز للمنتهين الدخول فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية على هذا الأساس .

وتنفيذ هذه الخطة يقتضى أن تنشىء كل مدرسة أولية فرقاً خامسة وسادسة بها لمن أتموا السنة الرابعة بنجاح ممن هم فى سن الإلزام .

وقد لوحظ أن كثيراً من المدارس لم تنشئ فرقا خامسة أو سادسة بها مع استكمالها الفرق الأربع الأولى وذلك بسبب أن أحداً ممن هم فى سن الإلزام لم يصل إلى تلك الفرق كما لوحظ أن المدارس التى أنشأت الفرق الخامسة والسادسة بها كان متوسط عدد تلاميذ الفصل الواحد بها فى أكثر الحالات قليلا لا يتناسب مع ما تتحمله الدولة من نفقات .

وقد تبين لنا من دراسة أسباب هذه المشكلة أن كثيراً من التلاميذ يقضون فى الفرقة الواحدة من الفرق الأولى أكثر من سنة وبهذا ينتهى سن الإلزام ولما يصل الكثير من التلاميذ لما هو أبعد من الفرقة الرابعة .

ومن المراجعة مع بعض القدامى من رجال التعليم الأولى فهمنا أنه من كل مائة تلميذ يقبلون بالسنة الأولى لا ينتقل بالاطراد دون رسوب فى أية فرقة أكثر من أربعين منهم يضاف إلى هذا أن كثيراً من تلاميذ المدارس الأولية يغيرون اتجاههم خلال تلك السنوات الأربع ويلتحقون بالمدارس الابتدائية وهذه الظاهرة تبدو بصورة واضحة فى المدن ومنهم من يلتحق بفرق الحفاظ ليستكمل حفظ القرآن الكريم وليلتحق بالمعاهد الدينية أو مدارس المعلمين الأولية وهكذا يتضح أن من المتعذر من الوجهة العملية إنشاء فصول للفرقتين الخامسة والسادسة بكل مدرسة من المدارس الأولية بالقطر المصرى وإنه إذا وجد تلاميذ صالحون

لهذه الفرق بمدرسة ما فالغالب أن يكون عددهم من القلة بحيث لا يبرر إنشاء فصول مستقلة لهم وتحميل الدولة نفقاتهم فى وقت تحتاج فيه لتوفير أى مبلغ من المال من هذا الباب لتعليم من لا يزالون محرومين من التعليم .

٢ — وهناك صعوبة أخرى فنية تجعل من المتعذر إنشاء فرق خامسة وسادسة بكل مدرسة أولية وهذه الصعوبة مردها إلى طبيعة الدراسة فى هاتين الفرقتين وطبيعة التلاميذ فيهما .

فالدراسة فى هاتين الفرقتين تختلف عنها فى الفرق الأربع الأولى من الناحيتين النظرية والعملية .

فمن الناحية النظرية يكون الجهد موجهاً فى السنوات الأربع لمعرفة مبادىء القراءة والحساب وبعض المعلومات البسيطة التى تلائم أطفالا بادئين . أما فى هاتين الفرقتين فيرتفع مستوى الدراسة فى اللغة والحساب وتبدأ العناية بقواعد اللغة والإنشاء كما تعطى المعلومات على صورة دراسة منظمة فى التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية ومبادىء العلوم والصحة .

والناحية العملية فى الفرق الأربع الأولى يغلب عليها ما يصح أن نسميه روح اللعب التهذيبى فهم يشتغلون أشغال أطفال لا يراد منها سوى تمكينهم من التعبير بالعمل والتدريب على استخدام اليد .

أما فى الفرقتين الخامسة والسادسة فإن نموهم الجسمى والعقلى يجعل من الممكن ممارسة أعمال حقيقية تكون إلى جانب ما تحققه من أغراض تربوية مساعدة على إعدادهم للحياة العملية .

وظاهر أن المدرس العادى الذى لا يصعب عليه ممارسة مهمة التدريس فى الفرق الأربع الأولى قد يتعذر عليه التدريس فى الفرقتين الأخيرتين وأن هاتين الفرقتين بحاجة إلى عناصر أقدر على تدريس الخطة بنجاح وأن مدرسيها يجب أن يكونوا مساوين أو يقربون فى الكفاية من مدرسى تلك الفرق بالمدارس الابتدائية .

وتدبير هؤلاء المدرسين مع المدرسين الذين يقومون بتدريس المواد العملية أمر يصعب توفيره لكل المدارس الأولية وقصارى ما يمكن عمله أن يدبر ذلك لعدد قليل من تلك المدارس .

٣ — يضاف إلى ما تقدم أن دراسة المواد العملية كالفلاحة والأشغال والتدبير المنزلى يقتضى استعداداً خاصاً فى الأماكن من الصعب تحقيقه فى أكثر

المدارس الأولية الحالية .

نخلص من هذا كله إلى أن استكمال الفرق الست المقررة بكل مدرسة من مدارس القطر متعذر .

أولا — لقلة عدد من يصلون إلى الفرقتين الخامسة والسادسة فى أكثر المدارس قلة لا تسمح بإنشاء فصول مستقلة لهم .

ثانياً — لعدم إمكان توفير العناصر الفنية اللازمة للتدريس بهاتين الفرقتين لكل مدرسة من تلك المدارس .

ثالثاً — لعدم ملاءمة مبانى أكثر المدارس لحاجات الدراسة العملية لهاتين الفرقتين .

ولهذا كله تفرض علينا هذه الصعوبات العملية تدبير حل للمشكلة عن طريق آخر غير طريق استكمال الفرق الست بكل مدرسة .

والحل ميسر فى الجهات التى تكون بها عدة مدارس أولية متقاربة ففى هذه الحالة يمكن تخصيص إحدى هذه المدارس للفرقتين الخامسة والسادسة فقط ليتجمع فيها كل من أتموا السنة الرابعة بتلك المدارس وبهذا تتكون منهم فصول ملائمة من حيث متوسط العدد .

وإذا روعى فى هذه الحالة اختيار المدرسة التى يكون مكانها ملائماً لأغراض الدراسة العملية واختيار أفضل عناصر التدريس فى المدارس لتتولى التدريس بها كان فى ذلك علاج تام للمشكلة .

أما فى الجهات التى لا يكون بها سوى مدرسة واحدة وهى حالات قليلة لا تكون إلا فى القرى الصغيرة فإما أن تنشأ الفرق الست كاملة وتتحمل الدولة ما يقتضيه ذلك من نفقات أو يكتفى فى تلك القرى إلى حين بالفرق الأربع حتى تتوافر الأسباب لإنشائها .

وإذا أخذ بهذا الحل كانت النتيجة أن يكون فى كل مجموعة من المدارس الأولية المتجاورة مدرسة واحدة مخصصة للفرقتين الخامسة والسادسة تتلقى عن المدارس الأخرى كل من أتموا الدراسة بها ممن هم فى حدود فترة الإلزام أما المدارس الباقية فتقف مهمتها عند تعليم الأطفال فى السنوات الأربع الأولى .

وهذا التدبير سيوفر على الدولة كثيراً من النفقات التى كانت ستتحملها لو أنها نفذت الخطة واستكملت الفرق فى كل مدرسة من مدارسها الأولية كما

أنه سيرفع مستوى الدراسة بالنسبة للفرق النهائية فى هذا التعليم وهو إلى هذا لن يفوت على مستحق حظه من التعليم الكامل الذى نص عليه القانون .

وفى هذه الحالة لا يكون ثمت مبرر لبقاء إسم المدارس الأولية النموذجية الذى يطلق على بعض المدارس الأولية دون بعض ويكون الطبيعى أن تسمى المدارس التى تقتصر على الفرق الأربع الأولى (مدارس أولية) أما المدراس التى تقتصر على الفرقتين الخامسة والسادسة فالطبيعى أن تسمى (مدارس أولية راقية) . وهى تتفق تماماً مع المدارس الأولية الراقية الحالية للبنات وخاصة إذا ضمت سنة تكميلية عملية لمن سيمارسون الحياة العملية بعد الدراسة .

وتكون مدة الإلزام موزعة على فترتين فترة مدتها ٤ سنوات فى المدارس الأولية وفترة مدتها سنتان فى الأولية الراقية .

ومن الممكن تنظيما لتوزيع العمل بين وزارة المعارف ومجالس المديريات أن تختص المعارف بالمدارس الأولية الراقية بالمديريات وتختص المجالس بالمدارس الأولية .

مرسوم

بإنشاء شعبة قومية للتربية والعلوم والثقافة

نحن فاروق الأول ملك مصر

بعد الاطلاع على القانون رقم ١٣٤ لسنة ١٩٤٧ بالموافقة على الاتفاق الخاص بإنشاء هيئة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة .

وعلى المرسوم الصادر فى ٣ نوفمبر سنة ١٩٤٧ بإصدار الاتفاق المشار إليه .

وبناء على ما عرضه علينا وزير المعارف العمومية وموافقة رأى مجلس الوزراء .

رسمنا بما هو آت :

مادة ١ — تنشأ فى المملكة المصرية شعبة قومية للتربية والعلوم والثقافة .

مادة ٢ — تعمل هذه الشعبة على تنظيم وتحقيق التعاون بين مصر والهيئة وتوفير الوسائل اللازمة للاتصال بها .

وتحقيقاً لهذه الأغراض تقوم الشعبة بما يأتى :

ا — إبداء الرأى للحكومة فى برنامج الهيئة وفى نواحى نشاطها وفى المسائل الخاصة بالتعاون الثقافى والعلمى بين الدول والتى يحيلها عليها وزير المعارف العمومية

ب — تهيئة الوسائل اللازمة للإتصال بالهيئة وبالشعب القومية لأعضاء الهيئة

ج — السعى فى تنفيذ التوصيات التى يقررها المؤتمر العام للهيئة وفى المساهمة فى تنفيذ مشروعاتها .

د — الاتصال بالهيئات والجمعيات والأفراد الذين يعنون بشئون التربية والعلوم والثقافة بمصر واتخاذ الوسائل التى تكفل تعريفهم بأعمال الهيئة .

هـ — إبداء الرأى بناء على طلب وزير المعارف العمومية فيمن يرشح من المندوبين لتمثيل مصر فى المؤتمر العام للهيئة .

مادة ٣ — تشمل الشعبة القومية :

ا — الجمعية العامة .

ب — المكتب التنفيذى .

ج — الأمانة العامة .

مادة ٤ — تتكون الجمعية العامة من أعضاء لا يقل عددهم عن عشرين ولا يزيد على أربعين عضوا .

أولا — أعضاء بحكم مناصبهم وهم وكيل وزارة المعارف العمومية للشئون الثقافية ووكيل وزارة الخارجية ووكيل وزارة الشئون الاجتماعية ومدير جامعة فؤاد الأول ، ومدير جامعة فاروق الأول ومدير مجلس فؤاد الأول الأهلى للبحوث .

ثانياً — أعضاء يعينون بقرار من وزارة المعارف من بين الفئات الآتية .

ا — أعضاء يختارون من مرشحى الهيئات الثقافية المنشأة بمرسوم .

ب — أعضاء يختارون من مرشحى الهيئات الثقافية الحرة .

ج — أعضاء يختارون من بين الأشخاص المعروفين بتفوقهم فى شئون التربية أو العلوم أو الفنون أو الآداب .

ويحدد وزير المعارف العمومية العدد اللازم لتمثيل الفئات الثلاث الأخيرة بحيث لا يقل ممثلو كل فئة عن ثلاثة أعضاء .

مادة ٥ — مدة العضوية فى الجمعية العامة لغير المعينين بحكم وظائفهم ثلاث سنوات ويجوز إعادة تعينهم للمدة ذاتها .

مادة ٦ — يكون وزير المعارف العمومية رئيساً للشعبة ويتولى رئاستها العامة .

مادة ٧ — للجمعية العامة ثلاثة وكلاء أحدهم وكيل وزارة المعارف العمومية والآخران تنتخبهما الجمعية العامة بالاقتراع السرى .

مادة ٨ — تجتمع الجمعية العامة بناء على طلب الرئيس ولا يكون انعقادها صحيحاً إلا بحضور نصف أعضائها على الأقل فإذا نقص عدد الحاضرين عن ذلك أجل الاجتماع إلى جلسة أخرى وفى هذه الحالة يعتبر الاجتماع صحيحاً مهما كان عدد الأعضاء الحاضرين ، وفى غير الأحوال التى تشترط فيها أغلبية خاصة تصدر قرارات الجمعية بأغلبية أصوات الأعضاء الحاضرين فإذا تساوت يرجح الرأى الذى فى جانبه الرئيس . وعند غياب الرئيس يحل محله وكيل وزارة المعارف العمومية للشئون الثقافية وعند غيابهما أكبر الوكيلين المنتخبين سناً .

مادة ٩ — يشكل المكتب التنفيذى للشعبة من :

ا — وكيل وزارة المعارف العمومية

ب — الأمين العام للشعبة .

جـ — سبعة أعضاء تنتخبهم الجمعية العامة بالاقتراع السرى لمدة سنتين ويجوز إعادة انتخابهم .

مادة ١٠ — يكون تعيين الأمين العام للشعبة بقرار من وزير المعارف العمومية .

مادة ١١ — عن التشكيل الأول يصدر وزير المعارف العمومية قرارا ببيان الهيئات والجمعيات العلمية والثقافية الحرة التى تستعين بها الشعبة فى تحقيق أغراضها . وللجمعية العامة بعد ذلك بأغلبية الثلثين بناء على اقتراح المكتب التنفيذى أن تستبعد أو تضيف ما تراه من هذه الهيئات والجمعيات .

مادة ١٢ — يجوز للجمعية العامة والمكتب التنفيذى أن يؤلفا من بين أعضاء الشعبة لجانا تقوم بالأبحاث والدراسات اللازمة لتنفيذ أغراض الشعبة . ويكون لهما الحق فى أن يضما إلى هذه اللجان أشخاصاً من غير الأعضاء .

مادة ١٣ — تضع الجمعية العامة اللوائح اللازمة لتنظيم أعمال الشعبة وتكون نافذة بعد تصديق وزير المعارف العمومية .

مادة ١٤ — تنشىء وزارة المعارف العمومية السكرتارية الخاصة بالشعبة وتزودها بالموظفين اللازمين لحسن سير العمل بها .

مادة ١٥ — يضع وزير المعارف العمومية بالاتفاق مع وزير المالية لائحة بالمكافآت التى تمنح للقائمين بأعمال الشعبة . وترصد فى ميزانية وزارة المعارف العمومية الاعتمادات اللازمة لهذا الغرض ولغير ذلك من النفقات .

مادة ١٦ — على وزير المعارف العمومية تنفيذ هذا المرسوم ويعمل به من تاريخ نشره فى الجريدة الرسمية .

فاروق

صدر بقصر القبة فى ٣٠ محرم سنة ١٣٦٩
(٣١ نوفمبر سنة ١٩٤٩)

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القباني بك

السنة الثانية — أبريل ١٩٥٠ — العدد الثالث

فهرست

دار المعارف للطباعة والنشر

صحيفة التربية

السنة الثانية ابريل ١٩٥٠ العدد الثالث

مشكلة المدرسة الثانوية فى مصر

للاستاذ محمد فؤاد جلال
أستاذ التربية بمدرسة المعلمين العليا

كان التعليم الثانوى وما يزال من أهم مراحل التعليم إن لم يكن أهمها جميعاً ، إذ أنه يؤدى للأمة وظيفتين تكمل إحداهما الأخرى . أما الوظيفة الأولى فهى إعداد الطلبة للدراسات العليا العلمية والمهنية على اختلاف أنواعها ، فهو يغذى المعاهد والمدارس والكليات الجامعية وغير الجامعية بالمتخرجين فيه ، وهو بذلك يتحكم فى نوع التعليم الذى يعطى فى هذه المعاهد والكليات ، لأن نوع التعليم يتوقف على المتعلم كما يتوقف على المعلم ، وهو يتوقف على المتعلم فى هذا الدور العالى من التعليم بصفة خاصة .

والوظيفة الثانية للتعليم الثانوى هى أن يمد الحكومة وما إلى الحكومة من مؤسسات وغيرها ، بشبان قطعوا فى التعليم شوطا لا بأس به وإن كانوا لم يتجهوا إلى التعليم العالى لسبب أو لآخر ، فتستخدم الحكومة وغيرها هؤلاء الشبان فى الأعمال التى تلى تلك التى يتولاها الجامعيون ومن فى مستواهم .

والتعليم الثانوى إذ يؤدى هاتين الوظيفتين إنما يهيئ للأمة الصفوة من أبنائها الذين يقومون على جانب كبير جداً وهام جداً من شئونها الحيوية . إذ أن نسبة كبيرة ممن يدخلون المدارس الثانوية هذا العام مثلا سيكونون بعد خمسة أعوام أو ستة فى الجامعة وبعد أربعة أو خمسة أعوام أخرى سيكونون فى مراكز الخدمة

القادة والضباط لهذا الجيش العرمرم من الشعب يجب أن تجعل نصب عينيها هذا المبدأ ، فتتكيف عقليتها فى هداه تكيفا يجعلها صالحة لأداء عملها فى هذا العصر الحديث .

وعلى ذلك فإن أول ما يطلب من المدرسة أن تكون مدركة أعمق الإدراك لمهمتها ، قادرة على رسم الخطط للوصول إلى أهدافها .

وتخطىء المدرسة الثانوية إذا ظنت أن هذه الخطط يمكن أن ترسم فى ديوان الوزارة على صورة خطط ومناهج ونظم ،وأن تملى على المدارس فى صورة أوامر وتنبيهات ومنشورات ، لأن كل ذلك لا يمكن إلا أن يعطى الهيكل الذى تبنى المدرسة عليه عملها الأساسى . إن الوزارة لا يمكن أن تحل مشاكل المدرسة الثانوية ، وهى لا ترسم لها إلا الخطوط العريضة للسياسة التعليمية ، ومن هنا تبدأ المدرسة عملها الشاق لا فى التنفيذ الآلى بل فى رسم الخطط التى تمكنها من أداء المهمة التى كرست نفسها لأدائها . وإن من أكبر أخطائنا فى المدارس الثانوية أننا لا نفهم وظيفتنا على هذا الوجه ، فنظن أن الوزارة قد فكرت لنا ، وحلت جميع مشاكلنا ، وما علينا إلا أن نسير قدما كما يسير قطار السكة الحديدية وقد ملىء بالوقود والبخار على قضبان مرسومة ، فيصل إلى مكانه فى الموعد المقرر .

ولعل بعض رجال التعليم يدهشون إذ يسمعون هذا ، لأن المدارس طويلا ما سارت على طريقها المرسوم وأدت مهمتها المطلوبة . ولكن أى طريق وأية مهمة ؟ لقد تغير الزمن . وإن الحياة لتقفز بنا قفزات عنيفة فى كل يوم ، ولن نستطيع أن نجارى الزمن إذا فكرنا فى عصر النهضة والاستقلال بعقلية عهود الاستكانة والاحتلال . والمدرسة يجب أن تقوم بنصيبها من العبء وهو النصيب الأكبر ، وعليها أن تكيف عملها على أساس غايتها من إعداد المواطنين فتكفل لهم من حياة الفكر والعمل والنشاط والواجب ما يكفل هذا الإعداد .

بعبارة أخرى إن على المدارس أن تقوم بإعادة تفسير المنهج وخطة الدراسة ونظامها العام ، عليها أن تقوم بإعادة تفسير كل ذلك حتى يكون وضعه موضع التنفيذ مؤديا إلى الغاية الموموقة . ومعنى ذلك أن تنظر المدرسة إلى المناهج على أنها وسائل قد تؤدى لغايات مختلفة إذا نفذت بطرق مختلفة ، وعلى المعلمين أن يبحثوا معا عن الطريق الذى يجعل التعليم منتجا، دافعا للطالب نحو الإدراك الصحيح لمسائل العلم ومسائل الحياة ، ونحو التفكير المستنير والعمل

المنتج . إن من أهم وظائف المدرسة الثانوية مثلا أن تجعل الطالب يستطيع أن يعيش مع زملائه فى تعاون لا يمنعه الخلاف فى الرأى والمزاج والاتجاه ، وأن يستطيع مواجهة الحياة بما فيها من صراع وتضارب مواجهة واقعية منتجة لحياة سليمة سعيدة للجميع ، فما هو المنهج أو النظام التعليمى الذى وضعته الوزارة والذى يقف دون تحقيق هذه الغاية ؟ الواقع أن الذى يحول دون المدرسة وذلك ليس إلا نوعاً من الاستسلام الذى يجعلها تقلع عن التفكير فى مثل هذه الأمور وتكتفى من العمل بالقشور دون اللباب وبالشكل دون الجوهر .

وشىء آخر يجب أن تعمل عليه المدرسة الثانوية وهو وثيق الصلة بما سبق ، هو صقل شخصية الفرد صقلا يؤدى إلى السلوك الذى يجمع بين التهذيب والإنتاج . والسلوك الاجتماعى ظاهرة نراها فى المجتمعات الراقية، ولا تكتسب إلا عن طريق تكوين نوع من الحاسة الاجتماعية التى تجعل الفرد يرى بعين غيره كما يرى بعين نفسه ، تجعله ينصت كما يتكلم ، ويكون فى إنصاته وفى كلامه عاملا على خير نفسه وخير الجماعة . فأى شىء فى نظم الوزارة التعليمية ومناهجها يمنعها من أن تفعل ذلك ؟

وأمر ثالث يجب أن تتجه إليه المدرسة الثانوية هو ربط مسائل التعليم بمسائل الحياة حتى تهيىء طلابها لمواجهة هذه الحياة بثقة فى النفس وثبات فى الجنان ، وليس فى مناهج الوزارة ونظمهاالتعليمية فيما نعلم ما يمنعها من أن تفعل ذلك .

لو جلس ناظر المدرسة ومعلموها فى أول العام الدراسى وتدارسوا هذه الأمور وأمثالها لاستطاعوا أن يرسموا الخطط التى توصلهم إلى هذه الغايات ، على شريطة أن يعملوا معا بقلب واحد كما تعمل كل جماعة بصيرة ، وأن يكونوا مستعدين لأن يبذلوا فوق الجهد جهدا ، وأن يستمروا فى سبيل الإصلاح ، ولن تنقص الوسيلة من لا تنقصه الإرادة . وهم لو فعلوا ذلك لتفادوا كثيرا مما يواجههم من المشكلات ، فيرهق أعصابهم ويثير فى نفوسهم القلق على مصير أبنائهم الذين يعلمونهم ، ولوجدوا خير مكافأة فى نتيجة هذه الجهود التى يبذلونها ويرون ثمرتها . ولن أدخل كثيراً فى تفصيل هذه المسائل فإنى لم أقصد بمقالى هذا أن أناقش التفصيلات إنما قصدت قبل كل شىء آخر إلى إثارة المشكلة فى أذهان الزملاء الذين يعملون فى المدرسة الثانوية ، ويصل بهم الأمر أحيانا إلى أن يتبرموا بعملهم لأنهم لا يجدون فيه كثيرا من الغناء .

وإنما أحب أن أضيف نقطة واحدة لا أظن أحدا من المشتغلين بالتعليم والمشرفين عليه يخالفني فيها ، وهى أن الأصل فى التعليم أن تكون المدرسة هى المنظمة لكل ما يتصل بشئونه ، لأنها أدرى بظروف تلاميذها وعقلياتهم وبيئاتهم ، وأن المدرس يجب أن تكون له حرية التصرف فى المنهج الذى يقوم بتدريسه ، وأن ما يعمل فى الديوان العام إنما هو توجيه وتنسيق وتنظيم عام ، وأن المدرسة لن تؤدى وظيفتها كاملة حتى تستطيع القيام بكل ذلك ، أو على الأقل تكييفه فى حدود أهداف هذا التعليم .

وبالأسف إن الأوضاع الحاضرة فى التعليم تجعل المدرس ملقنا يكتفى بتلقين طائفة من المعلومات استعدادا لامتحان التلاميذ فيها . وإذا سألنا واحدا من المدرسين أراض هو عن ذلك ، فلن نجده راضيا ، لأنه حتى هذا النوع من التعليم — وهو أضعف الإيمان — تقوم دونه شتى العقبات ، فيسير بشكل آلى نحو إملاء الملخصات وحفظها عن ظهر قلب بالنسبة للأغلبية الكبرى من التلاميذ ، وكأن جوهر التعليم — وهو الفهم والإدراك — قد أصبح غاية بعيدة المنال ، لا يطمع فى الوصول إليها إلا نفر قليل ممن يدفعون من حياتهم وأعصابهم ثمن الجهاد فى معركة المدرسة الثانوية الحالية . والواقع أن فى المدرسة الثانوية معركة وأى معركة ، معركة بين التلاميذ والعلم ، ومعركة بين المعلمين والتلاميذ ، ومعركة بين المدرسة وبين الظروف السياسية والخلقية والاجتماعية والاقتصادية التى تسود خارج المدرسة .

وهى فى الواقع معركة بين النظام وبين الفوضى . يتغلب فيها النظام حينا ، وتتغلب الفوضى أحيانا كثيرة ، ولكن جسم المدرسة قد خلا من عوامل الوقاية ضد جراثيم الفوضى ، فأصبحت تسرح وتمرح فى الجو المدرسى . ويلجأ الناظر والمدرسون إلى المسكنات الوقتية ، لأن الظروف كثيرا ما تسلبهم كل قدرة على تدبير العلاج الحاسم أو الوقاية البعيدة المدى .

وليس هناك علاج خير من تقوية شخصية المدرسة وإعطائها من المرونة والحرية ما يجعلها قادرة على أن تصمد لهذه الأدواء .

إن المدرسة فى الوقت الحاضر قد انكمشت فلم تعد تفكر فى التربية — أى فى إعداد المواطن الصالح لأن يعيش فى المجتمع وينهض به ، المواطن الذى يعرف كيف يفكر وكيف يسلك فى الحياة وكيف يؤدى واجبه نحو وطنه . انكمشت

المدرسة عن أداء هذا الواجب ، ثم انكمشت عن أداء الواجب الذى يليه ، وهو تعليم العلم بمعناه الصحيح ، تعلما يؤدى إلى إدراك قضاياه وفهم مسائله والتعمق فى أصوله — وهو واجب متواضع إذا قيس إلى التبعات التى يتطلبها الزمن الذى نعيش فيه . انكمشت المدارس كما قلنا فأصبحت مجرد حوانيت للمعلومات ، أو بعبارة أصح لإعداد التلميذ بأقل مجهود ممكن لكى يواجه موقفا واحدا من مواقف الحياة هو موقف الامتحان . وموقف الامتحان موقف منتزع من الحياة لا يمت إليها إلا بصلة واهية . ولذلك فقد أصبح يسود المدارس ما يسود كل سوق من أسباب المساومة وعوامل البيع والشراء ، لأن الغاية وهى النجاح فى الامتحان تحجب كل غاية أخرى . وإذا كانت الغاية تبرر الوسيلة ، فإن من الطبيعى أن تتعدد الوسائل للوصول إلى هذه الغاية ، وأن يكثر الضغط والإلحاح من جانب التلاميذ وأولياء أمورهم . والمدرسة قد أصبحت من الوهن بحيث لا تستطيع أن تصمد لهذه الحملات المتتابعة المتنوعة التى يبدو فيها كثير من المهارة وكثير من الابتكار . وأصبح التلميذ يدخل المدرسة دخول المضطر وهو كاره لها يلتمس السبل للهروب من جوها . وأصبح المعلمون من ضيق الصدر وعنت الحال بحيث ينتظرون انتهاء العام الدراسى بفارغ الصبر .

وموقف التلاميذ من المدرسة كثير الشبه بموقف ذلك الراكب الذى ينحشر فى الترام أو السيارة العامة ، يتزاحم بالمناكب مع غيره من الركاب ، ويقف على رجل واحدة ويستند بيد واحدة — فى غير راحة ولا توازن — لكى يقضى رحلة كريهة ولكنها ضرورية للوصول إلى المكان المنشود . وموقف المدرس كموقف السائق أو محصل النقود ، يحاول أن يقوم بواجبه فيقوم به فى عنت وإرهاق ، لتزاحم الركاب وتدافعهم وتباين أغراضهم . وبذلك يصل السائق متأخراً ، ويمتنع على المحصل أن يجمع النقود ويصرف التذاكر ، ويضيق كل منهما بالركاب ، ويضيق الركاب بهما ، ويضيق الركاب بعضهم ببعض ، وينتظر كل منهم بفارغ الصبر انتهاء هذه الرحلة الكريهة .

هذا تصوير لحال بعض المدارس قد يكون فيه شىء من المغالاة ، ولكنه غير بعيد عن الواقع . وقبل أن ننظر فى أسباب هذه الحال علينا أن نفكر فيما هو مصير المتخرجين فى هذه المدارس . وإذا ذكرنا ما قلناه من قبل وهو أن

المدارس الثانوية يجب أن تكون مراكز لتدريب « الطبقة المستنيرة » من الشعب سهل علينا أن ندرك نوع التدريب الذى يحصل عليه هؤلاء المواطنون الصغار ، وعلى أى صورة سيكون مستقبل الأمة فى أيديهم ، وهم يعيشون فى أهم سنى التكوين بلا هدى ولا توجيه .

والواقع أن أسباب هذه الحال لا توجد بين جدران المدارس بقدر ما توجد خارج هذه الجدران ، ولا ترجع إلى الوقت الراهن بقدر ما ترجع إلى سنوات عديدة مضت ، لم تحسب الأمة فيها حساب المستقبل ولم تتخذ الخطوات التى تقى من الوقوع فيما نحن فيه الآن .

فقد بدأت الحركة الوطنية الأخيرة بعد الحرب العظمى وبدأ معها وعى جديد ورغبة فى النهوض والسمو ، واندفعت الأمة أفرادا وجماعات إلى الجهاد المقرون بالتفانى وإنكار الذات ومواجهة المتاعب والأخطار . وكان طبيعيا أن يشترك الطلاب فى هذه الحركة ، وقد بهر اشتراكهم كل من شاهده ، وكان لهم فى البطولة والتضحية مواقف تذكر فى تاريخ الحركة الوطنية . ولكن ما لبث الجهاد الوطنى أن تحول إلى تناحر حزبى تسلل إلى محيط الطلبة فأصبحوا حزبيين قبل أوانهم . وإن كانت حزبيتهم قد أفادت فى بعض الأحيان فقد أضرت فى كثير من الأحيان ، وإن كانت فى هذه الأحيان قد أفادت من الناحية السياسية فقد أضرت قطعا من الناحية التعليمية الصرفة أو من الناحية التربوية . ذلك أنه قد ظهرت بين التلاميذ طبقة من محترفى السياسة أو مدعى احترافها ، وأصبح لهؤلاء مع الزمن قدرة على الكر والفر فى ميدان الدعاية والتهييج ، حتى أصبح هذا الفن من الفنون المعترف بها فى محيط التعليم . وهم لم يقتصروا فى استعمال هذه المقدرة على تناول المشكلات السياسية أو حتى الحزبية ، بل تدخلوا فى صميم مسائل التعليم والنظام المدرسى ، وأصبحوا من القوة بحيث يلتمس رضاهم ويخاف غضبهم ، لمالهم من القوة الشعبية داخل جدران المدرسة ، ومن السند الخارجى أحيانا . وياليت هذا السلطان الذى اكتسبوه كان سلطانا تقوده الحكمة والروية ويرمى إلى الخير ، لأن الغالب فيمن يحترف السياسة قبل الأوان أن يزهد العلم والتعليم ويتفنن فى الانصراف عنهما .

ومن المؤلم أن بعض رجال الأحزاب لم يتورع عن تشجيع هذه الحركات . ومن الغريب أنه ما من حزب كان خارج الحكم إلا وصفق للطلبة إذ يثيرون

الغبار — بحق أو بغير حق — فى سبيل الحكم القائم ، وما من حزب دخل الحكم إلا واستخدم الطلبة ضده السلاح الذى زودهم به من قبل .

ولكن يخطىء من يظن أن هذا كل شىء ، لأن هناك عوامل أخرى غذت هذه العوامل الحزبية وتغذت بها . ويمكن أن نقسم هذه العوامل إلى ثلاثة أقسام : الأول هو فقدان الشعور بالطمأنينة ، وتلك ظاهرة عالمية ولكن نصيبنا منها كبير وحظنا وافر ولله الحمد . لم يعد طالب الوقت الحاضر هو ذلك الطالب المستبشر المملوء بالأمل الباسم الذى كانت المدارس تحتويه منذ ثلاثين سنة . يذهب إلى المدرسة فيحصل على الشهادة ، ويدخل الوظيفة بمرتب حسن يوفر له رغد العيش فى هناءة واستقرار ، ولا يلبث أن يبنى عائلة ويصبح ربا لبيت ، ويزداد دخله بتلك العلاوة المنتظمة التى تأتيه كل عامين لا تنقطع ، ولا يمنعها عنه إلا خطأ جسيم أو جرم كبير . لم يعد هذا حال طالب اليوم ، فهو لا يدرى ما يكون مستقبله فى هذه الزحمة ، وهو يعيش فى وسط مضطرب تنقصه الحاجات الأولية ، ويرى أخاه الأكبر يجاهد فى الحياة ولا يكاد يحصل على أوده ، ويرى مظاهر التبرم بادية على أولئك الذين تخرجوا من المدارس ، وعوامل الثورة تنفعل بها نفوسهم بين الحرمان فى الحاضر واليأس من المستقبل، يراهم يكافحون فى معركة الدرجات والعلاوات والكادرات وغيرها ، وإن حال هؤلاء لتنعكس بالضرورة على أقرانهم الصغار ، فيشعرون بالقلق حتى ولو لم تتوفر لهم عوامله ، وهم يستجيبون لداعى الاضطراب حتى ولو لم تتهيأ دوافعه .

أما العامل الثانى فهو الوعى الذى سبقنا ولم نستطع أن نجاريه ، فتلميذ المدرسة الثانوية يعيش الآن فى زمن لا عزلة فيه ، فكل ما يفتعل فى العالم من عوامل سيكون لها بالضرورة وقعها على عقله الناشئ فهو يقرأ الصحف والمجلات ، ويسمع الأذاعة ، ويذهب إلى السينما . وهو يلاحظ مسرح السياسة ويرى عليه أشياء لا يفهمها ولكنها تبعث القلق إلى نفسه بالرغم من ذلك ، فمن قادة يتشاحنون ، إلى صحف تتناحر ولا تتقى الله فى تناحرها . وهو غير مستطيع أن يزن الأمور ، ولذلك فإن محيط القلق عنده يتسع فيشمل الأمة وأمورها العامة . ثم إنه يرى بجانب هذا النضال السياسى نضالا خلقيا لا يستبين فيه وجه الحق ، ويرى الإشادة بالشىء وبضده . إنه فتى يتفتح للحياة ، فتصدمه كل يوم بجديد يخالف قديمه ، فتزول طمأنينته ويزداد قلقه . ويضاف إلى ذلك ما يتأثر به

الطلاب من مغريات الحياة ومثيرات الغرائز التى لا يقتصد الناشرون فى إبرازها ولا يقدرون أثرها البليغ فى حياة المراهقين . والمدرسة لاهية ببرامجها الشكلية ، وامتحاناتها العقيمة ، ومسائلها التافهة ، بجانب هذه المسائل الكبرى التى تنبض بها الحياة حوله .

إنه يعرف كثيرا ولا يطمئن إلا قليلا ، وهو يرى عالما واسعا متضاربا ، ولا يجد فى معلميه من يهديه أو يوجهه ، فينتهى به الأمر — كما انتهى فعلا — إلى احتقار حياة الدراسة وإلى الهرب منها ، بل وإلى الهروب من مواجهة هذه المشكلات إلى جو يخلقه بنفسه ، هو جو الناشئين فى هذه الأيام .

أما الفريق الثالث من العوامل فهى عوامل تدرك ما لهذا الجو المضطرب من أثر ، فتعمل على إثارة النفوس وإذكائها ، وتجد المسرح مهيئا لتشتيت جهود الشباب وتوجيههم التوجيه الذى يجعل منهم قوة للهدم لا للبناء .

والمدرسة ماذا تصنع مع كل هذا ؟ لا شىء ! إنها تعيش على الفتات ، لاتفكر ولا تدبر لأنها لا تنتظر أن تجد النصير إذا أقدمت ، ولذلك فهى دائمة الإحجام .

لقد أصبح الحال بحيث لا مجال للإيهام أو التغطية . ومن الخير أن نبحث هذا الموضوع وأن نكون صرحاء غاية الصراحة ، فإن خداع النفس أو خداع الغير جريمة ، خصوصا إذا كان الأمر أمر مستقبل أمة ووطن يحيط بهما المتحفزون والمتآمرون من كل مكان .

ولعله قد آن الأوان لكى تكون للأحزاب جميعاً سياسة واحدة تجاه الطلبة ، حتى يشعروا أن قضيتهم قضية الوطن وقضية مستقبله ، قضية العلم والكفاية والخلق والواجب . وبذلك فقط تقوى جبهتنا الداخلية وتستطيع المدرسة أن تتنفس وأن تجمع ما تشتت من قواها لقيادة النهضة التعليمية من جديد .

مشكلات الشباب وكيف يكون مواطنا صالحا

بقلم عبد العزيز سليمان شادى أفندى
الطالب بمدرسة الملك الكامل الثانوية بالمنصورة

أقامت الإدارة العامة للنشاط الاجتماعى والرياضى بوزارة المعارف مسابقة أدبية بين طلاب المدارس الثانوية موضوعها الكتابة فى « مشكلات الشباب وكيف يكون مواطنا صالحا ». ويسرنا أن ننشر هذا المقال الذى كان أحد المقالين اللذين نالا الجائزة الأولى ، وهو يصور أصدق تصوير شعور شاب نحو مدرسته وبيئته المنزلية والاجتماعية ، وإحساسه القوى بإقفارها جميعا من كل ما يتطلبه تكوين الشباب تكوينا صالحاً . ولعل هذه الصيحة تنفذ إلى قلوب أولئك الذين لا يرون فى المدرسة إلا عدداً من حجرات الدراسة يحشد فيها التلاميذ ليلقنوا شتاتا من المعلومات .

الشباب أحلى أيام العمر . وأجمل ما فى الحياة . يتمثل فى الجسم قوة ، وفى العقل يقظة وفى القلب أملا . هو وقت الجلوس لتلقى الدروس ، والإعداد لحمل العبء ، ولذا كان فى كل أمة معقد الرجاء ، ونياط الأمل . وكم سعدت أمة أحسنت إعداده ، فبنت مجدها على أكتافه . وأعلت بنيانها بعزماته ، وخلدت تاريخها بتضحياته . وكم شقيت أخرى أساءت إعداده ، فوهى كيانها ، وانحط بنيانها ، وخفت بين العالمين صوتها . وإذا كان ذلك أثر الشباب فى حياة الأمم فما موقف مصر من شبانها ؟ وما موقف الشباب من مصر ؟ وفى أى طريق نسير ؟ أالى سعادة أم إلى شقاء ؟ وفى الحق إن الشباب فى مصر تكتنفه صعوبات ، وتقف دون الوصول إلى غايته عقبات ، ويتمثل ذلك فيما نسميه مشكلات الشباب وتطلبون منا معشر الشباب أن نكتب فيه .

أولا — أولى هذه المشكلات « مشكلة المدرسة ». نعم مشكلة المدرسة التى

جعلت كل همها تلقين الدروس ، وحشو الرءوس ، وإعدادنا للامتحان فحسب ، لا شأن لها بإعدادنا للحياة ، ولا بتقوية شخصيتنا ، وتنمية مواهبنا الخاصة ، ولا بإعدادنا للمستقبل ، ناسية أن هذا المستقبل لنا وأن أمر البلاد رهن بمبلغ قدرتنا على الاضطلاع بالعبء الذى سنحمله يوما ما . فالجماعات المدرسية صورية لا تهيئ الجو الصالح للطالب فى المدرسة ، والمكتبات فقيرة من الكتب التى تقدم لنا الغذاء الذى نحبه ، والذى ينمى عقولنا ، والذى يحبب إلينا الحياة ، والرحلات قليلة ، والعناية بالرياضة لا تشمل الجميع ، والتعليم الذى نتلقاه نظرى لا يمس الحياة ، وجو المدرسة معتم قاس كريه ، لهذا يفر التلميذ المصرى من مدرسته هارباً عند دق الناقوس كسجين أفرج عنه ، ولهذا كله يتعثر فى الحياة العامة ، ويجرى وراء الوظائف ، لأن العيش فى الحكومة سهل يسير ، ولأن العمل الحر يتطلب الجهد والاعتماد على النفس ، والتنافس فى وسائل النجاح ، وهو لم يتعود شيئاً من ذلك ، ولم يتعلم مواجهة الصعاب .

ومن رأيى أن خير وسيلة لعلاج هذه الناحية أن تكون مدارسنا أحب شىء إلى نفوسنا بحدائقها الواسعة ، وملاعبها المتعددة ، وجماعات النشاط التى تؤلف بين القلوب فى جنبات الأسرة المدرسية ، وتزويد المكتبات بالكتب الشائقة النافعة الملائمة لنا وتيسير الإفادة منها ، والإكثار من الرحلات ، واشتراك جميع الطلبة فى الألعاب الرياضية ، كل بحسب ميله ، والعمل على إشراكهم فى إدارة المدرسة ، وحل مشكلاتهم بأنفسهم بتكوين مجلس إدارة منهم تحت إشراف أحد أساتذتهم ، وفى ذلك إشعار لهم بمعنى المسئولية ، وتدريب على تحمل العبء ، وإعداد للحياة المستقبلة . وأن يوجهوا فى تعليمهم بحسب ميولهم ، فكثير من المواهب كامنة فى الأعماق أضاعها عدم مراعاتها واستثارتها . وأن يهتم بالناحية العملية فى التدريس لكسب المهارة والإعداد للحياة ، كما يعنى بالناحية الكشفية التى تعد الطالب جسما وخلقاً ، وتكسبه الرجولة والاعتماد على النفس وتسمو به إلى المرتبة التى يصبح فيها عنصرا فعالا فى بناء المجتمع .

ثانياً — مشكلات البيت : البيت أول مكان يتفتح الطفل فيه كما تتفتح الزهرة ، فإن وقعت عينه على جميل طبع عليه ، وإن وقعت على قبيح ، درج عليه ، وتأصل فيه ، ويؤسفنا أن البيت المصرى فى حاجة ملحة إلى إصلاح شامل من جهتين ، أولاهما تعليم البنت التى هى عماده ، وأخراهما عرفان الوالدين

واجبهما نحو هذا البيت الصغير . ولذا كان التعاون بين المدرسة والبيت يكاد يكون معدوماً ، فالمدرسة تهمل الاتصال بأولياء الأمور ، وأولياء الأمور يلقون العبء كله على المدرسة والطالب بينهما فى حل من الرقابة المدرسية والمنزلية جميعاً ، وبعد عن المرشد واستجابة لنوازى الشر ونوازع الشباب . وأرى أن واجب المدرسة يتطلب دعوة الآباء لزيارتها الفينة بعد الفينة ، وخاصة فى المباريات الرياضية والمحاضرات الثقافية ، والاحتفالات المختلفة ، حتى تقوى الصلة بين الآباء والمدرسة ، وحتى يتعرف الآباء حال أبنائهم ، فيتعاون الجميع على ما فيه خيرهم ، وعلى المدرسة أن تزودهم بالمعلومات النافعة فى ذلك . وعلى الآباء أن يعودوا أبناءهم الاعتماد على أنفسهم ، حتى يستطيعوا أن يحملوا العبء وحدهم ، وأن يواجهوا الصعاب ، حتى يسيروا بلا تعثر فى موكب الحياة .

ثالثا — مشكلة الاشتغال بالسياسة : كان من نتائج كره التلاميذ لمدارسهم وضعف رقابة المنازل عليهم أن أصبحوا ألعوبة فى يد المخادعين المضللين من رجال السياسة ، وأن اتخذهم رجال الأحزاب مطايا للوصول إلى أغراضهم الخاصة ضاربين بالمصلحة العامة عرض الحائط ، فتفرق الطلبة شيعاً وأحزابا ، وأصبح الإخلال بالنظام عادة مستحبة عندهم ، ووسيلة إلى الانصراف عن العلم ، واعتقد الطلبة أنهم أصبحوا قوة يسقطون الوزارات ويعدلون النظم والمناهج ، مما قلل من قيمة العلم لديهم ، وأضعف من هيبة المدرسة فى نفوسهم ، وزاد فى أسباب انقطاعهم عنها . وأرى أنه يجب أن تتضافر الجهود على أن يكون الشباب بمنأى عن السياسة ، وأن يعاقب كل من ينتسب إلى أى حزب سياسى ، وأن يعلم الشباب أن وطنيته فى إخلاصه لدرسه .

رابعا — مشكلة الأخلاق : وهى فى نظرى مشكلة المشكلات ، وتتمثل فى ضعف الوازع الدينى ، والمشكلة الجنسية ، والأصدقاء .

أما ضعف الوازع الدينى فمن أهم الأسباب فى ضعف الأخلاق الذى يتجلى فى جهل الشاب بأمور دينه ، وعدم إلمامه بقواعده الأولى ، واستهتاره بالتقاليد ، وجريه وراء الشهوات . والذى دعا إلى ذلك كله عدم العناية بالدين فى المدارس ، وإهمال كثير من البيوت هذه الناحية ، ولذا وجب على الوزارة أن تعنى بالدين فتقرره كمادة أساسية ، وأن تهتم المدارس بالجماعات الدينية ، وأن يكون النظار والأساتذة قدوة صالحة لأبنائهم التلاميذ .

وأما المشكلة الجنسية فتكاد تكون من أعقد المشكلات . وذلك أنها تبدأ كما يقول المختصون ببلوغ الحلم ، وتنتهى بالنضج قرابة الخامسة والعشرين ، وفى هذه المرحلة يتغير الناشىء تغيراً تاماً إذ يتبدل جسما وعقلا وخلقاً ، وتأخذ الحاسة الجنسية عنده فى التطلع والاستفهام والإلحاح ، ويكون سريع التأثر تغلب عليه العاطفة . وشبابنا فى هذه المرحلة نزاعون إلى الميوعة والرخاوة والمجون ، يكاد يقتلهم اللهو ، وتذهب بقوتهم الشهوات ، ومجتمعنا هو المسئول الأول عن ذلك . فإذاعتنا ، وصحفنا ، ودور الخيالة عندنا ، تفيض بالمغريات التى تثير أحط الغرائز ، وتدعو إلى التخنث . وتقتل الرجولة ، وواجبنا حيال ذلك إصلاح هذه العوامل المؤثرة فى المجتمع وتوجيهها . وتشديد الرقابة عليها . وتحريم هذا النوع الرخيص من الإنتاج . كما يجب على الآباء والأساتذة أن يكونوا فى سياستهم مع هؤلاء الناشئين على حد قول المثل المشهور « أدب ولدك سبعا ، وراقبه سبعاً وآخه سبعا ، ثم ألق له الحبل على الغارب » . فيكونون لهم أصدقاء منذ طفولتهم حتى يثقوا بهم . ويركنوا إليهم عند الأزمة ، وأن يبصروهم بهذه التغيرات فى صراحة ، وفى جد واحترام . ولعل من أهم ما يفيدنا فى ذلك أن نحول هذه الغريزة إلى نواح جليلة بتحبيب الناشئين فى الرياضة أو الرسم أو الشعر أو الموسيقى أو القراءة أو غيرها من الفنون والآداب والعلوم التى تكون وسيلتهم إلى الإجادة والنبوغ .

وأما الأصدقاء . فمن الناس ومن الكتب . فالأصدقاء من الناس هم قرناء السوء تجدهم فى كل مدرسة وفى كل فصل، ورواياتهم ومآسيهم تمثل فى كل يوم . فهذا الشاب الطاهر النقى يبتلى بصديق فاسد شرير يزين له الشر فى لفافة يشعلها ، أو كأس يشربها . أو مغامرة يشهدها ، فإذا هو مثله شيطان مريد ، طلق الدرس . وأطلق لشهواته العنان . والأصدقاء من الكتب ، تلك الكتب المضلة المغرية . الفاتكة بالعقول المحركة لأحط أنواع الشهوات . وواجبنا إزاء هذه المشكلة مراقبة أبنائنا ، وتخير الأصدقاء والكتب لهم . وتعاون البيت والمدرسة فى ذلك ومحاربة هذا النوع الرخيص من الكتب . فلا يسمح بنشر ما يجافى الفضيلة منها .

خامسا — مشكلة الفراغ والقلق العام : ونحن فى الشرق لا نقدر الوقت قدره . ولا نعمل على تثميره . وشبابنا متسكعون فى الطرقات . وفى المقاهى

وفى دور اللهو ، تتقاذفهم عوامل الشر ، وتتوالى عليهم موجات الفتنة من الغرب . وإن القلق الذى ساد العالم بعد الحرب ، وزلزل أركان المدينة الحديثة ، وانتقل إلى الشرق ، يهز كثيراً من النفوس التى لا عاصم لها من دين ، ولا وازع من خلق ، ولا وقاية من وطنية ، فتركب رأسها ، وتستجيب للمبادىء الهدامة . وعلاج هذه المشكلة الخطرة يتمثل فى الاهتمام البادى الآن فى وزارة المعارف ووزارة الشئون الاجتماعية ، من إنشاء مؤسسات لخدمة الشباب تهدف إلى إيجاد المواطن الصالح الذى يدين بالنظام والطاعة لله والوطن والملك ، وتقوم على ثلاثة أسس رئيسية ، روحية وثقافية ورياضية ، ويجد فيها الناشىء كل ضروب التسلية البريئة التى تستهويه وتؤثر فيه ، وتشغل وقته بالنافع المفيد ، ومن تنظيم الرحلات إلى الخارج ، ومن إنشاء مكتب بريد لهم ، ومن تخصيص ركن لإذاعة ما يهمهم ، هذا إلى تأليف مؤتمر يضم النخبة الممتازة منهم لدرس مشكلاتهم والعمل على حلها . ويجمل بنا ألا نغفل شباب العمال والصناع والتجار والزارعين وما لهم من مشكلات تستوجب عناية الحكومة والأغنياء معا ، فتعد الحكومة البيئة الصالحة المنتجة لمحو أميتهم والتوجيه المهنى لهم ، والانتفاع بوقت فراغهم . ويعمل الأغنياء بدورهم على دعم الاقتصاد الوطنى بتثمير أموالهم فى المشروعات الصناعية والتجارية والزراعية ، مما ينمى الثروة العامة ويزيد فى رفاهية الشعب .

هذه مشكلات الشباب إذا عولجت على النحو الذى أسلفناه كان لنا من شبابنا قوة تحطم الأغلال ، وتبنى مجد مصر الحديثة ، وهنيئاً لمصر حينذاك .

ما الذى نستطيع عمله لنجعل التعليم حيا ؟

وجهت «صحيفة التربية» الأمريكية هذا السؤال إلى عدد من المتصلين بشئون التعليم من نواحيه المختلفة ، وفيما يلى ملخص إجاباتهم .

رأى زعيمة اجتماعية :

ليس لدى علاج واحد يمكن تطبيقه على جميع المدارس . إن سقراط قد استطاع أن يعلم أتباعه وهو يتمشى فى شوارع أثينا وبين أحراجها ، واعتاد مارك هوبكنز أن يجلس على طرف جزع شجرة وأمامه تلميذه يجلس على الطرف المقابل . وفى القرن العشرين أصبحت وسائل التعليم أكثر تعقيداً وأغلى ثمنا . ومع ذلك ليس فى وسع أحد أن ينكر أن لب التعليم الصالح وجوهره إنما هو فى العلاقة القائمة بين التلميذ ومعلمه . ومن ثم يصبح لزاما علينا أن نقضى على التدخل الإدارى إلى أقصى حد ممكن ، وأن نجعل عدد التلاميذ فى الفصل صغيراً بدرجة تسمح بالتفاعل بين شخصية المعلم وتلاميذه ، وأن نفسح المجال للمرونة فى معالجة المواد المختلفة ، مع الإقلال من نقل المدرسين أثناء العام الدراسى .

لم يكن لدينا فى أى وقت من الأوقات عدد كاف من المدرسين الأكفاء ، وفى هذه الأيام ظهر النقص فى عدد المدرسين من أى نوع كان . ولا نستطيع الآن أن نقنع باشتراط مستوى عال فى المدرسين ، وإن كان هذا لازما كل اللزوم ، بل يجب أن نبدأ حركة لجذب الشبان الممتازين لمهنة التعليم . فإذا ما تم هذا فإن غير النابهين من المدرسين الحاليين سيجدون أنفسهم مضطرين للسعى وراء التحسين .

وينبغى أن يقدر سائر المواطنين من غير القائمين بالتعليم عظم مسئوليتهم حيال ظروف التعليم الحالية . فعليهم أن يعلموا تمام العلم أن ديمقراطيتنا عرضة للإختناق إذا لم يحصل كل فرد على أكبر قدر من التعليم تسمح له به

استعداداته وقدراته . ولا بد لهم أن يؤمنوا أن المدرس الكفء يعتبر أعظم قوة إنشائية فى المجتمع ، ولذلك يجب عليهم بوصفهم من دافعى الضرائب أن يعملوا على أن ينال هؤلاء المدرسين المرتبات التى تعتبر مرآة لمدى تقديرنا لهم ، وأن يتيحوا لهم ظروف العمل التى تعينهم على أداء وظيفتهم بنجاح — وهذا معناه أن تكون حجرات الدراسة نظيفة مريحة ، وأن يكون عدد التلاميذ فى كل منها صغيراً ، ووسائل التعليم موفورة ميسورة ، وحرية المعلم واسعة مكفولة ، والتعاون بين المدرسة والآباء والمجتمع قويا وثيقا .

فى مثل هذا الجو يمكن الإصرار على اشتراط درجة عالية من الكفاية فى المدرسين والإدارة . فالمعلم الذى يعرف كيف يكتسب حب الراشدين واحترامهم سيكون محط إعجاب التلاميذ وقدوة لهم يحتذونها ، وبذلك يصبح التعليم الجيد هو القاعدة السائدة .

رأى رئيسة الجماعة القومية للآباء والمعلمين :

الواجب أن يسأل كل منا نفسه عما ينبغى عليه هو أن يعمله لبعث النشاط والحيوية فى مدارسنا ، مع تأكيد لفظ « هو » ، الذى ينصب على الأفراد جميعاً ، من آباء ومعلمين وغيرهم ممن يدفعون الضرائب ويؤازرون نظام التعليم العام بوصفهم مواطنين أمريكيين . فالمدارس مدارسنا ، وإليها نعهد بأطفالنا وهم أعز ما نملكه فى الحياة ، وفيها يشتغل زملاؤنا ، وهم المربون الذى لا يستطيعون أن يؤدوا أجل الخدمات إلا إذا كانوا حائزين على ثقتنا وتقديرنا الكاملين .

ولما كان لا يزال بيننا بعض من لم يدركوا بعد هذه الحاجة ، كما أننا جميعا لم نتحمل نصيبنا من المسئولية الشخصية نحو مواجهتها ، فاننا لا زلنا نسمع من كل جانب تلك الصيحات المؤلمة عن أزمة التعليم ، ونقص المعلمين ، وعدم المساواة فى الفرص التعليمية . وكل هذه العبارات مجتمعة تؤدى معنى واحدا هو أن التعليم القومى لا زالت أمامه مرحلة طويلة قبل أن يبلغ هدفه المنشود . إن من المفروض أن ينال كل طفل حظه من التعليم ، ومع ذلك ما زال هناك ما يقرب من ستة ملايين من الأطفال فى أمريكا محرومين منه . كذلك من المفروض أن يساير التعليم الزمن فى النمو والتقدم ، معتمدا على اهتمام الشعب وتقديره . ومع ذلك نراه ما زال

كسيحا بسبب قلة موارده المالية . إن مدارسنا يجب أن تتمتع بنفوذ كبير تستطيع به أن تتغلب على جميع العقبات، سواء أكان منشؤها الناحية المالية أم ناحية المعلمين .

لقد كانت التربية محور اهتمام الجماعة القومية للآباء والمعلمين ، وقد ظللنا نحن أعضاء هذه الجماعة نكافح مدة تقرب من اثنين وخمسين عاما فى سبيل مدارسنا بغية النهوض بمستواها ، وجعلها أكثر شعوراً بحاجات العصر التعليمية . وقد استعنا بخبرتنا على تنظيم الوسائل الفعالة لبلوغ هذه الأهداف ، كما يدل على ذلك سجلنا الحافل بالنجاح . وقد وضعنا نصب أعيننا فى الوقت الحاضر أربعة أهداف تربوية محدودة . وهذه الأهداف هى :

١ — تقوية التأييد العام للتشريعات المحلية والقومية التى تسن لتوفير المال اللازم للمدارس ولتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص .

٢ — تحقيق نظام لمرتبات المعلمين يجعلها تبدأ براتب قدره ٢٤٠٠ دولار فى السنة لذوى المران الفنى من الخريجين الذى قضوا فى كلياتهم ما لا يقل عن أربع سنوات كاملة .

٣ — وضع المدرس فى المركز الملائم له فى المجتمع حتى تجتذب مهنة التدريس صفوة الشباب ، ورفع مستوى إجازة التدريس ، ومواصلة الحملة لاجتذاب الشبان لمهنة التدريس فى الأقاليم .

٤ — العمل على زيادة مساهمة غير المشتغلين بمهنة التعليم فى وضع السياسة التعليمية ، ومد المدارس بكل معونة ممكنة فى تنظيم الخطط التى تعينها على تجديد مناهجها ومبانيها ومعداتها .

وقد خطا هذه البرنامج ، الذى يقف وراءه خمسة ملايين من أعضاء هذه الجماعة ، خطوات حثيثة إلى الأمام ، ولكن لا ينبغى أن نتوقف عن السير للإعلان عن ابتهاجنا بما حققناه ، إذ ما زال أمامنا عمل شاق يحتاج إلى مساهمة كل فرد منا فى إنجازه . ولكم نتمنى أن يتعاون معنا كل أب وكل معلم ! يجب علينا أن نقوم دفعة واحدة بهجوم نهائى على سائر المشكلات التى تتطلب الحل ، فإن فى أيدينا نحن المواطنين الأمريكيين إقامة هذا الصرح التربوى الثابت الأركان الذى سيجنب مدارسنا التعرض مرة أخرى للأخطار ، كما سيضمن لأبنائنا مستقبلا مجيدا .

رأى أحد خبراء اليونسكو :

كثيراً ما تكون نواحى النشاط خارج جدول الدراسة فى المدارس الثانوية الأمريكية هى المليئة بالنشاط والحيوية . إذ نرى الطلبة بالغى الاهتمام بالمباريات الرياضية، والحفلات الاجتماعية ، وصحيفة المدرسة ، والحفل الدراسى السنوى . وهيئات الحكم الذاتى ، والفرقة الموسيقية والتمثيلية ، وغيرها ، ولكنهم يسأمون ما يقومون به من نشاط علمى فى حجرات الدراسة ، ولا يقبلون عليه إلا مكرهين باعتباره خطوة ضرورية للاستمتاع بما يحبونه وما يبدو فى نظرهم أكثر أهمية من الناحية الاجتماعية .

هذه بلا شك صورة فيها شىء من المغالاة ، ولكنها صورة فيها من الصدق والحقيقة ما يكفى لإرشادنا إلى وسائل تغذية المدرسة الثانوية بالنشاط والحيوية .لقد استطاعت كثير من المدارس تحقيق هذا الغرض عن طريق إزالة الفوارق بين النشاط داخل الفصل وخارجه . فنشاط التلاميذ فى مختلف النواحى ، مثل صحيفة المدرسة ، والحفل السنوى ، وفريق الموسيقى، وغيرها . يعتبر جزءاً من عملهم الدراسى . ولكن هذا وحده لا يكفى، فإن أهم ما نحتاج إليه هو تنظيم الدراسة بأجمعها حول مشروعات حقيقية وحيوية بالنسبة للتلاميذ ، كما لو كانت من نواحى النشاط الذى يؤدونه خارج الجدول . فيستطيعون فى دراسة العلوم مثلا أن يعالجوا مشكلة الوسائل الصحية فى المجتمع ، كما يستطيعون فى دروس التربية الوطنية دراسة نظام الحكم فى المدرسة ويحاولون علاج نقائصه . كذلك يمكن فى درس الآداب معالجة موضوع العلاقات الدولية عن طريق دراسة الآداب الوطنية للأمم المختلفة . ويمكن فى دروس التاريخ أن يبحث التلاميذ فى تاريخ المجتمع المحلى ومكانته من تاريخ الأمة .

كل هذه الآراء ليست جديدة ، فهى تطبق فى كثير من المدارس . ولكن ما دمنا نريد أن تكون التربية حية فلا بد لنا أن نعمم هذا التطبيق . وهذا يتطلب إعادة تنظيم المنهج المدرسى ، وإدخال تعديلات جوهرية عليه . كذلك لا بد من استخدام الوسائل المختلفة المثيرة للشوق . نعم إن الكتب المدرسية قد أصبحت أكثر تشويقاً عن ذى قبل ، ومع ذلك ما زال هناك مجال لادخال تحسينات أخرى عليها . وينبغى أيضاً التوسع فى الانتفاع بالصحف ، والنشرات ،

والمجلات الدورية ، والخرائط والرسوم البيانية ، والأفلام، والقطع الشريطية، ولوحات الفانوس السحرى ، والصور الشمسية ، والفونغراف ، والمذياع ، وغيرها من الأشياء التى تحفل بها البيئة الخارجية . كذلك نحن فى حاجة ماسة إلى زيادة ربط المواد بعضها ببعض ، ففى دراسة التاريخ مثلا ينبغى إدخال الأدب والفن والموسيقى فى المكان الملائم لكل منها ، فإن ذلك لن يزيد فى حيوية التاريخ وإثارته للاهتمام فحسب ، بل إنه أيضاً يعين على عمق الفهم والاستبصار والتقدير.

ثم إنه ينبغى تحسين طرق التدريس ، إذ يجب أن يقوم التدريس على أساس خطوات التفكير المنظم ، وهى :

١ – الإلمام بموضوع الدرس وتحليله

٢ – جمع المعلومات الضرورية وتنظيمها وتفسيرها

٣ – استنتاج النتائج وتحقيقها وتطبيقها

ونستطيع اتخاذ النشاط الجمعى فى الفصل وسيلة لتوضيح قيمة الحياة الديمقراطية . فالتلاميذ يمكنهم أن يعملوا على شكل فريق يتبادل أفراده الاحترام والتعاون والتفكير أثناء معالجتهم للمسائل الحيوية ذات القيمة ، ويستطيعون أن يقتسموا الزعامة والمسئولية ، مما يشعر كلا منهم بأن له مركزاً فى الجماعة بسبب مساهمته فيما تقوم به واعتراف الجماعة بذلك..

وأخيرا لا بد للمدرسة من أن تكون جزءا من المجتمع الأكبر ، فيعالج طلبتها المشكلات الحيوية للمجتمع المحلى ، ويقومون بدراسة هذه الشبكة المعقدة من العلاقات التى تربط المجتمع المحلى بالأمة والعالم .

كذلك ينبغى التوسع فى إقامة المخيمات وقيام الطلبة بالرحلات ، حيث يعملون ويدرسون فى شتى أنحاء الولايات المتحدة وغيرها من بلاد العالم . لأن تطبيق ما يحصله التلاميذ من المعلومات فى المدرسة وخارجها يجعل العمل المدرسى أكثر حيوية وأعمق دلالة وأهمية ، كما أنه يساعد على تنمية قدرة التلميذ على أن يصبح مواطنا نافعا فى المدرسة والمجتمع والأمة والعالم بأسره .

رأى مراقب للتعليم :

لنلق نظرة على الظروف التى تؤثر بشكل مباشر على المعلمين بوصفهم جماعة من أصحاب المهنة ، ولنفكر فى وسائل الإغراء التى ينبغى اتخاذها لزيادة

عدد المشتغلين بالتدريس فى السنوات العشر القادمة . فإنه إذا لم يدرك أهل هذه البلاد حاجتها إلى المعلمين ، وخاصة فى المدارس الابتدائية ، ولم يعملوا على تحسين وسائل اجتذاب الشباب إلى هذه المهنة ، فإن حيوية التعليم عرضة لأن تصاب بخسارة فادحة لم نكابد مثلها فى هذا الجيل .

يجب علينا أن نبعث الحيوية فى طائفة المعلمين جميعاً فى هذه الأمة عن طريق تدعيم هيئة التدريس فى المدارس الابتدائية . وعلينا أن ننظر أولا فى الظروف التى يؤدون فيها عملهم ، فنحن ، مثلا ، كثيراً ما نطلب إليهم أن يقوموا بتعليم عدد كبير من التلاميذ فى فصل واحد . وعلينا ثانياً أن نفكر فيما يتقاضونه من مرتبات ، فإن الكثيرين منهم لا ينالون الأجر الملائم . وعلينا ثالثاً أن ننظر فى شروط إعدادهم المهنى ، لأن مؤهلاتهم لا تتمشى مع مسئولياتهم إذا ما قورنت بطوائف المدرسين الأخرى . هذه النظرات الثلاث ستعين المواطن على فهم السبب فى عدم وجود أكثر من ٢٠٫٠٠٠ مدرس ابتدائى ، بينما نحن فى حاجة إلى ٩٠٫٠٠٠ مدرس فى هذا العام . ومن المحتمل أن يظل هذا النقص قائماً عدة سنوات أخرى .

إننا إذا لم نجابه هذا الموقف بحزم أكثر مما نواجهه به الآن ، فلا بد لنا أن نتحمل نتائج ذلك بالنسبة إلى حيوية التعليم فى الجيل القادم . فأهم عامل فى حيوية التربية يقوم على الظروف التى تؤثر بشكل مباشر فى اجتذاب المدرسين للمدارس الابتدائية والاحتفاظ بهم . وهذا يتطلب قيام مختلف الهيئات بجهد مشترك .

رأى ناظر مدرسة ثانوية :

ليس من اليسير أن نتكلم هنا عن كل الطرق والوسائل التى تعين على بعث الحيوية فى مدارسنا ، فكل ما يقال فى هذا الصدد لن يكون سوى إسرافا فى تبسيط الأمور . ومع ذلك فقد علمتنى الخبرة أن ذكر المبادىء الأولية كثيراً ما يساعد على وضع الخطط للتطور والتقدم .

النشاط : إن المدرسة النابضة بالحياة هى التى يكون التلاميذ والمدرسون فيها على السواء شاعرين بمقتضيات النمو والتقدم فى مدارسهم . فالمدرسون لا يستطيعون أن يقوموا وحدهم بعمل كل شىء دون أن يحسوا الكلال فى بعض الأحيان ، كما أن التلاميذ والآباء لا يمكنهم تقبل كل ما يقدم لهم من غير

أن يشعروا أحياناً بالتشبع .. ولذلك كان الضرب الملائم من النشاط المنطوى على « الغرض »[1] هو الذى يثير فى نفوس التلاميذ الاهتمام بعملهم اليومى ، ويحفز المدرسين على العناية بالتربية البدنية وسائر أنواع النشاط خارج الجدول ، كما يثير فى الآباء الاهتمام بتقديم ما تحتاج إليه المدرسة من معونة مادية ، وتمويل نواحى النشاط المختلفة فيها .. وعلى إدارة المدرسة أن تعنى بأن يكون التقدم دائماً حقيقيا . وأن تعمل على تنظيم الخطط القصيرة المدى والبعيدة المدى لأعمالها ، وإلا انهار بناء العمل بسبب ضعف الأساس الذى يقوم عليه .

روح الولاء والانتماء للمدرسة : وتتصف المدرسة بالحياة إذا ما اشترك تلاميذها وآباؤهم مع مدرسيها سواء بسواء فى الإحساس بأنهم ينتمون إليها ويخلصون الولاء لها . وربما كان هذا أبعد الأهداف منالا ، إذ لا يمكن تحقيقه إلا عن طريق العمل الممتاز الموصول الذى يتجاوز نطاق حاجات النشء الأكاديمية المألوفة . ولن يتم نمو هذه الناحية إلا بالانسجام الوثيق بين المدرسة وبين الطفل وبيته ، كما لا بد أن تداوم المدرسة العمل على تنسيق نمو الطفل الجسمى ونموه الاجتماعى والخلقى ، وكذلك تقدمه فى العمل وفى اللعب ، حتى يتحقق هذا الشعور « بالانتماء » .

الشخصية : ولكى تكون المدرسة نابضة بالحياة ، ينبغى العمل على أن تكون لها شخصيتها . فكما أن الأفراد لا يتشابهون فيما بينهم ، كذلك ينبغى أن تختلف المجتمعات والمدارس بعضها عن بعض ، فهذه المدرسة يجب أن تختلف عن تلك لأن التلاميذ فى كل منهما مختلفون . كما أن شخصية المدرسة وصبغتها تنتج من تشكلها بقالب المجتمع الذى تقوم فيه وحاجاته . وهكذا لا يمكن أن تكتسب المدرسة حيوية ومعنى إلا إذا تكاتف الآباء والتلاميذ والمعلمون فى العمل من أجل هذا الهدف المشترك .

رأى مدرس :

لم تعد التلفزة[2] مجرد حلم ، بل أصبحت على الأبواب فى جميع انحاء أمريكا ، وهى وشيكة أن تدخل كل بيت . ومع ذلك فان آلاف المدارس الأمريكية ما زال التعليم فيها يسير كما لو كان المذياع لم يخترع بعد . أما الأفلام فما زال

(1) Purposeful activity

(2) Television

المعلمون بوجه عام غير مزودين بوسائل استخدامها فى حجرات الدراسة . ومجمل القول أنه لا يمكن أن يصبح التعليم حيويا إلا باستخدام جميع الوسائل الحديثة ، وسائل هذا العصر لا الوسائل التى كانت شائعة منذ عشرين سنة .

حدث فى نيويورك منذ بضع سنوات — وهى المدينة التى تضم أحسن مجموعة من المدارس فى البلاد بأسرها — أن ١٨٠٠٠ تلميذا التحقوا فى الصيف بأعمال مؤقتة ، ولم يعودوا بعد ذلك لمواصلة دراساتهم . وبسؤال تلاميذ المدارس المهنية والعامة على السواء ، تبين أن السبب الرئيسى فيما حدث هو أن برامج الدراسة لا تثير اهتمام التلاميذ . فلا بد لنا من العمل على بعث الحيوية فى أوصال مدارسنا ، وجعل مناهجنا شائقة جذابة . فإذا كانت المدرسة هى الحياة ، فلا يجوز أن يقوم بين المدرسة والحياة حائل ، وينبغى أن تكون القصص المصورة والتلفزة جزءاً من المنهج ، فتجعل ملائمة لمستوى النمو الفردى ، وتستغل فى أغراض التربية الإنشائية . كذلك ينبغى أن تجعل عملية التعلم مرحة مثيرة سارة .

ومما يؤسف له أنه على الرغم من أن المدارس الابتدائية أخذت تبتعد ببطء عن طرق التعليم التقليدية القائمة على فصل المواد المختلفة بعضها عن بعض فصلا تاما ، وبدأت تؤكد مبدأ « وحدة الخبرة عند الأطفال » ، لا زلنا نرى المدارس الثانوية تتمسك بطريقة « التخصص فى المادة » .

ولكى نجعل التربية حية لا بد أن تسير جميع مراحل التعليم على هدى الفلسفة القائلة بضرورة تقديم النضج الوجدانى والحياة السعيدة النافعة على المواد الدراسية غير المترابطة . كذلك لا بد من العناية بتنمية الصفات الخلقية التى تساعد على الملاءمة بين سلوك الفرد ومقتضيات الحياة .

والمعلمون الذى يستطيعون إعداد مثل هذا النوع من المواطنين لعالم الغد لا بد أن يستشعروا الطمأنينة هم أنفسهم من الناحيتين العقلية والمادية ، وأن يكون إعدادهم العلمى والفنى شاملا كاملا ، فالمدرس الماهر يستطيع التغلب على الصعوبات التى يلاقيها بسبب عدم ملاءمة غرف الدراسة ونقص الوسائل الضرورية . كذلك ينبغى على السلطات التعليمية وضع الاختبارات التى تكشف عن شخصية المعلم أكثر مما تكشف عن مدى إتقانه لمادة من المواد .

ولا بد للمجتمع من أن يعطى المدرسين المرتبات التى تلائم هذه المؤهلات الراقية ، كما لا بد له من أن يعمل على انضمام الممتازين من خريجى الكليات

إلى مهنة التعليم . وينبغي أن يقدر المجتمع قيمة المدارس الجيدة حق قدرها، فإن ذلك سوف يعين على سرعة التقدم ، وتحسين المبانى المدرسية ، وتوفير الوسائل اللازمة والمعدات.

وأخيراً يجب أن تتمتع المدارس بقسط أكبر من الحرية للقيام بالتجارب والتنويع فى المناهج ، حتى يكون التعليم حيا متجددا على الدوام . وبذلك لا تصبح المدارس نابضة بالحيوية والنشاط فحسب ، بل تصبح إلى جانب ذلك أكثر إنتاجا ووفاء بالحاجات . وعندئذ يستطيع الشاب الأمريكى ، وقد إزداد اطمئنانه وتضاعفت ثقته بنفسه ، أن يخطو متفائلا إلى الأمام ، فيسيطر على المشكلات المعقدة التى يحفل بها هذا العصر الذرى ، ويعمل على حلها وعلى خدمة البشرية .

رأى أحد علماء النفس التعليمى :

نستطيع أن نجعل تدريسنا حيا إذا ما جعلنا مخاوفنا ومخاوف أطفالنا محور عنايتنا . فالتربية الحديثة يجب أن تجعل التربية الوجدانية هدفها الأساسى ، لأن العالم فى حاجة ماسة إلى جيل من الأفراد ذوى تكوين وجدانى يستطيعون به مواجهة الخطر الذى يلاحقنا بسبب ضعفنا الشامل فى معالجة النواحى الاجتماعية والأخلاقية المصاحبة لتقدمنا العلمى .

سيظل الجيل الحاضر والقادم يواجهان المصاعب فى استخدام ما لدينا من علم ومعرفة، طالما ظل الشعور يراودنا بأن وراء ظهورنا قوى مدمرة لا نجرؤ على الاستدارة لمواجهتها ، كما يرن فى آذاننا صوت النذير بأن هذه القوى ستؤدى بنا يوما من الأيام إلى مجزرة بشرية تكون آلاتها السموم البكتريولوجية والإشعاع الذرى .

فالخوف متأصل فينا لأن خير المتصلين بنا ، وهم آباؤنا ومعلمونا ، كثيراً ما استخدموه «لصالحنا» . وطالما ظل المربون داخل المدرسة وخارجها يغذون الخوف والقلق والاضطراب فى نفوس التلاميذ ، فلن يدهشنا أن ينحرف سلوك الكبار بتأثير هذه العوامل . وقد دل البحث الذى أجراه فرنكل برنزويك Frenkel Brenswick بمعهد رعاية الطفولة بكاليفورنيا على أننا نجد بين الأطفال الذين اتبعت فى تربيتهم الوسائل الصارمة التى تبعث على الخوف كثيراً من الشخصيات المتجهمة،

التى تنزع إلى التعصب وتتمسك بالحلول القديمة حتى ولو لم تكن ملائمة للمواقف الجديدة .

والخطوة الأولى لعلاج ذلك أن يقوم الأساتذة فى اجتماعاتهم بتسجيل مخاوفهم ومتاعبهم بصراحة وأمانة ، وأن يشجع الطلبة على ذلك أيضاً ، ثم تقوم كل جماعة بفحص هذه المخاوف وتحديد المعقول منها ، والأسباب التى تجعله كذلك ، ومناقشة الوسائل التى يرون أنها قد تعالجه .

وبمجرد ما تبدأ هذه المخاوف فى التبدد بسبب كشف القناع عنها ، فإننا قد نجد أن القضاء عليها يزيح عن عاتق البشرية أوبئة ألفتها مدة طويلة ، هى التعصب والحروب والاستبداد .

رأى ناشر للكتب التعليمية :

لكى نبلغ هذا الهدف ينبغى أولا أن نكون جد راغبين فى التربية . فالحقيقة أن رجال التعليم أنفسهم يشتركون مع غير الفنيين فى أنهم لا يقدرون التربية حق قدرها ، ولا يؤمنون الإيمان الكافى بأن الأمل الحقيقى فى المستقبل إنما هو رهن بتزويد الأجيال القادمة بتربية سامية . فنحن فى حاجة إلى الإيمان بالتربية والدفاع عنها ومؤازرتها والنهوض بمستواها ، لأنها أعظم أداة إنشائية للتقدم البشرى .

وعلينا ثانيا أن نبعث فى أنفسنا الحيوية والنشاط . فيجب على كل مشتغل بالتربية أن يعد نفسه من جديد لبذل مجهود فردى أعظم مما يبذل . وعلى غير المشتغلين بها أن يقنعوا أنفسهم بأن نجاح عملية التربية أو فشلها أمر يهمهم ويتصل بهم ، وأن يكيفوا تصرفاتهم وفقا لذلك . إننا نستطيع أن نصنع المعجزات فى ميدان التربية إذا نشطنا إمكانياتنا الكامنة ، وركزناها ، وأطلقناها من مكامنها .

ولا بد لنا ثالثا من أن نعمل متآزرين. فإن قدراً كبيراً من الطاقة يتبدد هباء بسبب اختلافنا على التفاصيل ، كما أن الرغبة فى الاستئثار بالفضل والتقدير تستغرق الكثير من عناية كل فرد منا . فنحن فى حاجة إلى تركيز جهودنا فى الجليل من الأمور التى نستطيع الاتفاق عليها والعمل فى سبيل تحقيقها ، ومنها :

١ — استغلال قسط أكبر من دخلنا القومى فى شئون التربية .

٢ — التمسك بمبدأ تكافؤ الفرص بحيث يتاح لجميع الأطفال والشبان والكبار فرصة التزود بما يحتاجون إليه من تعليم ، أو ما يرغبون فيه .

٣ — الاعتراف بأن التعليم الأولى لا يقل أهمية عن التعليم الثانوى والعالى ، إن لم يزد عليهما فى الأهمية

٤ — العمل على أن نحشد لمهنة التدريس جميع الرجال والنساء الذين يؤهلهم لذلك خلقهم وشخصيتهم وذكاؤهم ومواهبهم .

٥ — اصطناع الحكمة والسخاء فى إعداد المعلمين ، وإتاحة الفرص لهم لمواصلة التقدم وإتقان عملهم ، والعمل على اعتراف المجتمع بمكانتهم .

٦ — زيادة عدد المعلمين ، وخفض عدد التلاميذ فى حجرات الدراسة ، حتى تتسنى العناية بالتعليم الفردى .

٧ — تزويد المعلم بكل ما يحتاج إليه من وسائل لأداء عمله على أكمل وجه .

٨ — العناية بالمبانى المدرسية : وجعلها نظيفة مأمونة جذابة صالحة لأداء الغرض منها .

٩ — جعل التعليم متصلا بالحياة التى ينبغى أن نحياها اليوم وفقا لحاجات المجتمع والدولة والأمة والعالم أجمع .

حاجات الأطفال الأساسية

للدكتورة سوزان ايزاكس

— ١ —

تنقسم حاجات الأطفال الأساسية قسمين : قسم يتعلق بعلاقاتهم الإنسانية ، وقسم يتعلق بنشاطهم : ويتضمن القسم الأول الحاجة إلى العطف ، والحاجة إلى الأمن والطمأنينة ، والحاجة إلى الضبط الرفيق ، والحاجة إلى مصاحبة الأطفال الآخرين . أما القسم الثانى فيتضمن الحاجة إلى المشاركة فى نشاط الأسرة المعتاد ، والحاجة إلى المواد التى تستثير النشاط وإلى استخدام هذه المواد فى حرية ، والحاجة إلى الاتصال بالعالم الخارجى ، ثم الحاجة إلى النمو الوجدانى والعقلى .

وسنتناول هذه الحاجات جميعاً بشىء من التفصيل .

الحاجة إلى العطف :

العالم بالنسبة إلى الطفل طول مدة طفولته الأولى عالم شخصى محض ؛ فكيان الطفل فى هذه الفترة قائم على الروابط الشخصية ، بادئا بأمه وبعد ذلك بأبيه وبغيره من الكبار. كل شىء لديه مركز فى الأشخاص ، أما الأشياء فى حد ذاتها والحوادث التى لا تتعلق بالأشخاص فيفطن إليها ببطء وفى وقت متأخر .

ومشاعر الطفل الصغير حادة جارفة ، وخياله حى واضح الصور . وهو يصدر فى سلوكه وتصوره للعالم الخارجى فى بدء حياته عن عالمه الداخلى ، بما يشتمل عليه من شعور وخيال ، لا عن عالم الواقع كما يتراءى للراشدين . وكل ما يصدر عن الناس من تصرفات تمسه أو تدور حوله يفسره تبعا لمشاعره الخاصة ؛ وذلك ما يجعل مسلك الكبار بالنسبة إليه أخطر مما قد يتبادر للأذهان . فما قد يراه الراشد حرمانا بسيطا أو عقابا هينا يحسه الطفل قسوة عنيفة . وأحكام الطفل الخلقية فى غاية من الشدة والصرامة ، فكثيراً ما نلمس فى لعب الأطفال وتمثيلهم التلقائى أن الطفل يحكم على والديه إما بالطيبة المثالية أو بالقسوة المتناهية ، ولا توسط بين ذلك فى نظره . وعلى ذلك يفسر الطفل كل ما يحدث حوله بأنه نتيجة لطيبة والديه أو خبثهما ولمحبتهما إياه أو قسوتهما عليه ، أو هو نتيجة لشعوره هو وسلوكه نحوهما . ومثل الوالدين فى هذا غيرهما من الكبار .

وفضلا عن ذلك فلا بد أن يكون الناس دائماً فى نظر الطفل إما أخيارا أو أشراراً — وحتى من كان موقفهم منه موقف حياد وعدم اكتراث فإنه يعتبرهم كذلك أشراراً . فالناس إن أشبعوا حاجاته بحدبهم عليه ورعايتهم له فهم آباء بررة . وهم أشرار إذا سببوا له ألماً أو مضايقة ، بل حتى إذا أهملوه أو تركوه دون إشراف وتوجيه .

ولما كان الطفل الصغير ، كما سبق القول ، متطرفاً فى حكمه بالطيبة أو القسوة ، فهو لا يدرك شعور أمه نحوه فى أول الأمر إلا على أنه حب خالص أو عداوة وقسوة خالصة . فإن بدت منها جفوة أو إهمال لشأنه، استشعر العوز والعجز ، واظلمت الدنيا فى وجهه . ولعلنا نستطيع تشبيه عالم الطفل بعالم الحكايات الخرافية : فإن شعر بحب من حوله له وبأن حاجاته مرعية ، فالعالم

زاخر بالملائكة والمخلوقات الروحية الرحيمة التي تمنحه بقدرتها ما يملأ النفس رضا . وإن شعر بأنه مهمل محروم من الحب ، استحال العالم فى نظره عالماً مليئاً بالعفاريت والغيلان والساحرات التي تتوسل بسحرها إلى حرمانه وإهلاكه .

وأهمية هذا ناتجة من أن ما يكون عليه الطفل فى مستقبله من حيث هو مواطن يتوقف على مشاعره نحو من يحيط به من الناس فى تلك الفترة الأولى وتصوره الخيالى لهم ، بقدر ما يتوقف على ما يناله من الرعاية والتعليم بعد ذلك . فقد تبين من دراسة الأطفال المنحرفين فى جميع الأعمار أنهم لا يزالون يعيشون فى عالم داخلى مملوء بالعفاريت والغيلان التي اكتنفت طفولتهم الأولى . فسلوكهم العدائى قبل المجتمع هو — إلى حدما — تعبير عن رعب كامن فى نفوسهم أكثره لاشعورى من طغاة قساة ، ومن عقوبات غاية فى العنف ، ومن الغريب أنهم بسبب هذا الرعب يجدون أنفسهم مدفوعين إلى تحدى ذلك العالم . وقد يكون الطفل بسلوكه العدائى يعمل على استفزاز المجتمع حتى ينزل به العقاب ، وبذلك يستبدل بخيالاته المرعبة عقوبة واقعية أيسر احتمالا من العقوبات الوهمية .

أما الطفل العادى فإنه يخرج بالتدريج من ذلك العالم الداخلى القائم على المشاعر إلى العالم الإنسانى الحقيقى ، يساعده فى هذا ما يحس به من عطف وطمأنينة وتوجيه رفيق من جانب الوالدين أو من يقوم مقامهما . فكلما نما إدراكه للواقع قربت المسافة بين عالمه العاطفى ، عالم المشاعر والأخيلة ، وبين العالم الحقيقى المعمور ببنى الإنسان ، لا بالملائكة ولا بالشياطين والمردة — وهو عالم قائم على الحقائق الاجتماعية ، وفيه يستطيع الطفل أن يجد له مكانا .

والطفل لا يحقق التوافق بينه وبين العالم الواقعى ، ولا يصير كائنا اجتماعيا قادراً على ضبط نفسه وعلى التعاون مع غيره تعاونا نشيطا وديا منطويا على تقدير المسئولية — لا يصل الطفل إلى هذا عن طريق التلقين والنصائح اللفظية ، بل عن طريق الخبرة الفعلية بالناس ، وتشرب نماذج السلوك التي تتمثل فى الشخصيات الواقعية التي يتصل بها . فهو لا يمكنه أن يحكم على أبيه وأمه ومعلمه إلا من مسلكهم وعواطفهم نحوه ، أما الكلام والوصايا اللفظية والمبادئ المجردة ، فلا معنى لها إلا بقدر ما تكون متحققة فى أفعال من يعتمد عليهم من الناس ومتمثلة فى شخصياتهم .

إن هذه الحقائق قد لا تكون جديدة ، فقديماً قالوا إن القدوة خير من

الموعظة. ولكن خبرة علماء النفس لم تقتصر على تأييد هذه الحقيقة بل أبرزتها فى صورة جديدة ، لأنها مكنتنا من فهم العوامل العميقة الخفية التى تعمل فى نفس الطفل . فلا جدوى من أن نوصى الطفل بالرحمة والمحبة وضبط النفس واحترام الناس ، ما لم يلمس بنفسه هذه الفضائل متمثلة بالفعل فى تصرفات الكبار المحيطين به ، وفى عواطفهم نحوه ونحو غيره من الأطفال . أما إن كان ما يلقاه فعلا معاملة يشوبها الجفاء والغلظة ، وإن كان محروماً من العطف والصلات الإنسانية الطبيعية ، فلن يقدر له أن يصبح فرداً اجتماعياً يثق بالناس ، ويثق بقدرته على ضبط النفس والتطبع بالخصال الطيبة .

وعليه ، فإن الحاجة الأساسية الأولى للطفل هى حاجته إلى العطف والحنو والرعاية من جانب الوالدين أو من يقوم مقامهما . فشعور الطفل بالعطف لازم لنموه النفسى والخلقى لزوم الغذاء الجيد والرعاية الطبية لصحة بدنه وسلامة نموه الجسمى. بل ان صحته الجسمية ذاتها تتأثر إلى حد كبير ، وبخاصة إبان الطفولة الباكرة ، بالسعادة أو الشقاء الناجم عن الشعور بالحب أو الحرمان منه .

الحاجة إلى الأمن والطمأنينة :

كل رضيع أو طفل صغير فى حاجة إلى أن يشعر بالأمن فى بيئته . ولا يقتصر ذلك على الأمن من الأخطار والمتاعب الجسمية ، بل يشمل الأمن من حدوث رجات عنيفة فى حياته الشخصية ، كالتغيير المفاجىء فى أشخاص من يقومون على شئونه بعد أن أصبح متعلقاً بهم . إنه لا يكفى أن تكفل للطفل فى حياته اليومية نظاما مطرداً ورعاية جسمية منسقة وملائمة لسنه ، فهو فوق هذا كله فى حاجة إلى استقرار حياته الوجدانية وعلاقاته بالناس . فمن أقسى الصدمات التى يعانيها الأطفال كثرة تغيير المربية — كما يحدث أحيانا فى المعاهد الخاصة وفى الأسر الناعمة التى تعهد بأطفالها إلى مربيات — لأن ذلك يؤدى إلى تقلقل حياتهم الوجدانية ، ويجعل من العسير عليهم تكوين عواطف ثابتة ، والركون إلى الثقة بالناس أو إلى مشاعرهم الشخصية . وكثيرون من الأطفال الذين يعانون تجربة كهذه ينزعون إلى العدول عن تكوين الصلات الودية بينهم وبين الغير ، والوقوف من الناس عامة موقف الريبة والتشكك والعزوف ، نظراً لأنهم لا يعرفون ماذا ينبغى أن يتوقعوه فى أى ظرف من الظروف . فما قيمة

تكوين عواطف المحبة، إذا كان الطفل يتعرض فى أى وقت لفقدان من يحبه والبدء من جديد ؟

وقد لا يقع هذا التغيير فى المربية كثيراً فى الأسر العادية ، ومع ذلك فإن انعدام الشعور بالأمن قد يحدث نتيجة لتقلب حالة الأم أو الأب فى معاملة الطفل . فالأم التى تتذبذب فى معاملتها بين التدليل والتعنيف مرهقة للطفل ، كفيلة بإثارة القلق والتشكك فى نفسه . فالطفل المدلل يكون دائماً طفلا قلقا ، والتدليل ليس نتيجة لشدة الحب ، بل لمزيج من القلق من جانب الأم وتقلب معاملتها ومشاعرها . فمن ألزم الأمور للطفل أن يكون موقفنا الوجدانى منه موقفاً ثابتاً ، وأن نراعى استقرار طرائق تربيته وتعليمه ، فله من ذلك خير سند يستند إليه فى شعوره بالأمن والطمأنينة .

الحاجة إلى الضبط الرفيق :

تتصل بحاجة الطفل إلى معاملة ثابتة حاجة أساسية أخرى ، هى حاجته إلى ضبط وتوجيه يجمعان بين الثبات والرفق . وهذا أمر على جانب كبير من الأهمية لنموه ، وهو شرط هام ينبغى أن يتوافر فى الأبوة الصالحة . فليس الأب الصالح هو الذى يغدق حبه على الطفل فحسب ، بل هو الذى يعينه كذلك على كبح نزعات العدوان والتدمير الكامنة فى نفسه . وليس هناك شك فى أن الطفل فيه نزعة إلى العدوان ، ففيه شره إلى الحصول على كل ما تتجه إليه رغبته ، وتنطوى نفسه على المنافسة والغيرة من أقرانه ومن الكبار على حد سواء ، ويغضب — بل قد يثور — إذا لم يجب إلى ما يطلبه . وحتى فى أوقات هدوئه قد يحس بالبغض لغيره من الأطفال ، وقد يحطم ما يصادفه من أشياء مادية أو يدمر ما يعتز به من أدوات . على أن الطفل من ناحية أخرى يشعر بكثير من الخوف والهلع من هذه النزعات العدوانية التى تراود نفسه ، وهذا ما يجعله فى حاجة إلى قوة ضابطة تعينه على كبح جماح هذه الأهواء التى تستبد به . ولشد ما يكون قلقه إذا أحس فى الكبار عجزاً عن ضبطه ، لأنه لم تترب فيه بعد القدرة على ضبط نفسه بنفسه . بل إنه حتى فى طور المراهقة ، يشعر الفتى أو الفتاة بكثير من القلق والانزعاج بسبب رغباته ونزعاته ، وما يخشاه من عجزه إلى ذلك الحين عن التحكم فيما يواجهه من هجوم الحياة الغريزية الجديدة التى يؤذن بها مايلحظه فى

نفسه من تحولات جسمية . ومن المحقق أن الطفل الصغير أشد شعوراً بالحاجة إلى قوة ضابطة .

على أنه ينبغى أن يقر فى الأذهان أن الضبط الذى يحتاج إليه الطفل هو الضبط الرفيق المشرب بالمحبة ، فهو وحده الكفيل بمساعدته على أن يعيش فى وئام مع نفسه ووفاق مع الناس ، وبإعداده للحياة مواطنا مستقلا قادراً على ضبط نفسه . فضرر العقاب الصارم لا يقل عن ضرر التدليل وانعدام الضبط . والضبط الرفيق من جانب سلطة حازمة عادلة يشعر الطفل دائماً أنه عون له ، وهذا يساعد على تنمية قدرته على ضبط نفسه . أما العقاب القاسى والتزمت فى حظر اللذائذ الطبيعية والنشاط الذى لا ضير منه ، فمن شأنه أن ينمى ما يراود نفس الطفل من بغض وقلق وميل للعدوان ، وهو قمين بأن ينحرف به إلى الشذوذ والإجرام، لا بأن يجعل منه عضوا نافعا فى المجتمع .

ثم إن الضبط الحق هو الضبط الايجابى الذى يتجنب كثرة النواهى والمحظورات ، ويقوم على تزويد الطفل بالوسائل الإيجابية لممارسة وجوه النشاط الملائمة له . وهذا ما يراعيه دائماً المربى الماهر ، فبدلا من قوله « لا يجوز لك أن تفعل كذا » يقول للطفل « بوسعك أن تفعل كذا ، وهذه هى الوسيلة لفعله » . فخير أساليب الضبط أن نهيء للأطفال أعمالا تتيح الفرصة للبناء وللتعاون فى تحمل المسئوليات .

وإذا كان هذا شأن الطفل من حيث شدة حاجته إلى العطف والتوجيه الرفيق من جانب والديه ، فماذا يكون الموقف بالنسبة لطفل مات عنه والداه ، أو آخر هجره أحدهما أو كلاهما ، أو ثالث والداه لا يؤتمنان عليه بحيث يتعين على المجتمع أن ينتزعه منهما ؟ لا شك أن أمثال هؤلاء الأطفال فى حاجة لأن يكون المشرفون عليهم بدلا من آبائهم أقرب ما يكونون إلى الوالدين الصالحين ، وأن يشعر الأطفال أنهم يتمثلون فيهم الوالدين الصالحين فعلا . فلا يجوز إذا فسد البيت أن نبعد الطفل عن والديه ثم نكتفى بأن نقدم له ما هو فى حاجة إليه من رعاية مادية . بل يجب أن نعمل على أن نخلق للطفل فى بيئته الجديدة جوا عائليا أقرب ما يكون إلى جو الأسرة الصالحة ، لأن شعور الطفل بأنه لا أهل له ينتج عنه ضرر فعلى قد لا يقل عن ضرر بقائه فى كنف والدين فاسدين . وبالمثل إذا فقد الطفل والديه وتحمل المجتمع مسئولية إدخاله فى مؤسسة تعنى بحاجاته الجسمية ، فإن

هذا لا يمثل إلا جانباً واحداً جزئياً من حاجاته من حيث هو إنسان ، وإذا أغفل ممثلو المجتمع العمل على إشباع حاجاته الوجدانية والاجتماعية كانوا هم والآباء الفاسدون سواء .

الحاجة إلى رفقة أطفال آخرين :

بقيت حاجة أساسية أخرى للطفل فى ميدان العلاقات الإنسانية ، وهى حاجته إلى مصاحبة غيره من الأطفال ، والاشتراك معهم فى مختلف ضروب النشاط. فإنه لا سبيل لأن يتغلب الطفل على ما يساوره من شعور بعدم الثقة بنفسه وبغيره والغيرة من أقرانه ، وأن يستبدل بذلك شعوراً بالود والزمالة والولاء للجماعة ، إلا عن طريق اشتراكه اشتراكا فعالا فى العمل واللعب مع أطفال من سنه فى جو اجتماعى سليم . وينبغى أن نؤكد هنا ما قررناه فيما سبق من أن الطفل لا يصبح كائنا اجتماعيا بالوعظ والنصائح الطيبة ، بل من طريق واحد ، هو طريق الخبرة الإيجابية التى يحصلها بالعمل واللعب والمشاركة مع غيره من الأطفال فى حياتهم الاجتماعية اليومية .

(له بقية)

(عن مجلة « العهد الجديد » الإنجليزية)

كتب المطالعة فى المدارس المصرية

عيوبها والأبحاث اللازمة لإصلاحها

للدكتور محمد قدرى لطفى
المدرس بمعهد التربية بالقاهرة

— ١ —

هذه خلاصة بحث مقارن غايته تعيين النواحى التى تحتاج إلى إصلاح فى كتب المطالعة المقررة برياض الأطفال والمدارس الابتدائية فى مصر حتى تصبح أدوات تعليمية ذات أثر فعال . وقد بنى ذلك على أساس النتائج التى أدت إليها سلسلة من الدراسات المقارنة لنواح معينة من كتب المطالعة فى كل من مصر وأمريكا . وينتهى البحث باقتراح التغييرات التى ينبغى إحداثها فى كتب المطالعة المصرية والأبحاث العلمية التى يجب القيام بها لإحداث تلك التغييرات على ضوء نتائجها .

وقد تناولت الدراسة المقارنة بين كتب المطالعة المصرية والأمريكية النواحى الآتية : موضوعات الكتب ، وألفاظها ، وهيئتها العامة .

أولا — كتب المطالعة الأمريكية

١ — الموضوعات :

ترجع أهمية الموضوعات التى تختار لكتب المطالعة إلى ناحيتين يترتب عليهما تسهيل عملية المطالعة نفسها : أولاهما أن ما يعرض على الأطفال للمطالعة ينبغى أن يستمد من خبراتهم المألوفة ، إذ أن من أهم المشكلات الأساسية التى تواجه الطفل فى تعلم القراءة عملية إسناد المعانى إلى الألفاظ ، فيجب أن تختار الألفاظ بحيث يتمكن الطفل من أن يسند إليها بسرعة معانى حية مألوفة لديه . ومن أكبر الأخطاء فى مرحلة الطفولة أن نستعمل للأطفال ألفاظا غريبة وتراكيب غير

مألوفة فلا يجدوا من خبراتهم ما يساعدهم على فهمها فهما صحيحا ، وعندئذ يكتفون بترديدها ويتعرضون لدخول تفسيرات خاطئة فى خبراتهم . وثانيتهما أن موضوعات المطالعة ينبغى أن تكون مما يميل إليه الأطفال لأن ذلك يساعدهم على فهم المراد منها .

وقد أدى الاهتمام بموضوعات كتب المطالعة الأمريكية إلى إجراء عدة أبحاث هامة بعضها تناول ما طرأ عليها من تغيير خلال القرنين الماضيين ، وتدل نتائجه على أنها كانت مصطبغة بالصبغة الدينية قبل عام ١٧٧٥ ثم ما لبثت أن دخلها العنصر الدينوى وغلب عليها إلى عام ١٨٧٥ حيث بدأت تصطبغ بالصبغة الأدبية التى استمرت إلى عام ١٩١٥ . ويعتبر هذا العام بدء عهد جديد بنيت فيه موضوعات كتب المطالعة على أسس متعددة أهمها أن تساير ميول الأطفال وأن تتدرج وفقا للسن ومرحلة التعليم . وبذلك يمكن القول إن موضوعات كتب المطالعة فى كل مرحلة من مراحل التاريخ الأمريكى كانت صورة لميول الناس ومثلهم ومطامحهم .

وبعض هذه الأبحاث تدل نتائجه على أن موضوعات كتب المطالعة الأمريكية تتغير من فرقة إلى أخرى وفقا لتغير الميول ونمو الأطفال ، كما أن القطع المختارة فى كتب المبتدئين تمت بصلة وثيقة إلى أشياء تدخل فى نطاق خبراتهم المألوفة مع إمدادهم — كلما تقدموا فى السن — بموضوعات مستمدة من خارج بيئتهم المباشرة ، وبذلك تهدف كتب المطالعة دائماً إلى توسيع خبرات الأطفال وتنميتها .

وهناك نوع ثالث من الأبحاث التى أجريت على موضوعات كتب المطالعة الأمريكية تتناول ميول الأطفال نحوها والصفات التى تجعلها محببة إليهم . ويمكن تلخيص نتائج تلك الأبحاث فيما يلى :

ا — موضوعات المطالعة التى وجد أن الارتباط بينها وبين ميول الأطفال وثيق هى التى تتصف بعناصر الحيوية والقصص والمحادثة والرواية . ويليها فى الترتيب الموضوعات التى تتصف بعناصر الحيوانية[1] والمرح والمفاجأة والخيال . أما الموضوعات التى وجد أن معامل الارتباط بينها وبين ميول الأطفال سلبى فهى التى تتصف بعناصر التفاهة والوعظ والواقع والنظم .

---

(١) اشتمالها على قطع حول الحيوان لا يقصد منها التعريف به او اتخاذه وسيلة إلى الوعظ

ب — تختلف ميول الأطفال نحو موضوعات المطالعة وفقا للفرقة والمدرسة والجنس والمستوى الاقتصادى والاجتماعى .

جـ — هناك أنواع معينة من موضوعات المطالعة يزداد الميل إليها كلما تقدم الأطفال من الفرق الدنيا إلى العليا كدراسة الشخصيات ، وأنواع أخرى يظل الميل إليها ثابتا تقريبا خلال الفرق المدرسية كالأعمال المسلية . وأنواع يقل اهتمام الأطفال بها من فرقة إلى أخرى كالتى تدور حول الحيوان .

د — ظهر أن الصفة التمثيلية فى موضوعات المطالعة مرغوب فيها بوجه خاص لدى الأطفال من سن السابعة إلى العاشرة .

٢ — الألفاظ :

يتفق الإخصائيون فى ميدان المطالعة على أن هناك عوامل معينة تؤثر قليلا أو كثيرا فى صعوبة القطعة المختارة للمطالعة . يقول جايتس [1] بعد خبرة واسعة وتجارب عملية متصلة « أن صعوبة مادة . المطالعة ترجع إلى عوامل متعددة . فكلما بعدت أفكارها عن خبرة الأطفال صعب فهمها ، وكلما كانت الألفاظ غير مألوفة زادت صعوبة قراءتها . وكلما تعقدت الجملة والتوى تركيب الفقرة ازدادت القطعة وعورة ، وكلما ثقل حمل الألفاظ اللغوية ازدادت مادة المطالعة صعوبة » .

ويتضح من ذلك أن بعد المادة عن خبرة التلاميذ وغرابة الألفاظ وثقل حملها وتعقد الجملة عوامل أساسية فى تقدير صعوبة القطع التى تختار لكتب المطالعة — والمقصود بثقل الحمل نسبة توزيع الألفاظ الغريبة فى مادة القراءة .

وقد عنيت الأبحاث الأمريكية المتقدمة عناية خاصة بألفاظ كتب المطالعة ويمكن تلخيص نتائجها فيما يلى :

ا — دلت الأبحاث المبكرة على ظاهرتين خطيرتين فى كتب المطالعة للمبتدئين : الأولى أنه ليس بينها اتفاق على عدد الكلمات الجديدة التى تقدم للطفل فى كل كتاب من سلسلة الكتب ، والثانية أن كلمات كثيرة ترد فى الكتب مرة واحدة أو عددا قليلا جدا من المرات .

ب — ان كتب المطالعة غير متدرجة فى الصعوبة ولا يكمل أحدها الآخر .

(1) A. Gates : "Interest and Ability in Reading" — The Macmillan Co: 1930.

ولم تلبث الأبحاث التى أجريت على ألفاظ كتب المطالعة الأمريكية أن أصبحت أكثر تفصيلا وأدق تحليلا . ومن أهم تلك الأبحاث بحث هوكت[1] التحليلى الذى أجراه عام ١٩٣٨ على اثنين وأربعين كتابا للمطالعة للسنة الأولى الأولية ، ظهر منه أن تلك الكتب يتراوح عدد الألفاظ فيها بين ١٩٥٠ ، ٩٢٨٠ كلمة ، ويتراوح عدد ما فيها من ألفاظ مختلفة (أى باستبعاد الكلمات المكررة) من ١٧٠ إلى ٤٨٠ كلمة . ويبلغ متوسط عدد الألفاظ فى الكتاب الواحد ٥٠٩٣ لفظا ، ومتوسط عدد الألفاظ المختلفة(بعد استعباد الألفاظ المكررة) فى الكتاب الواحد ٢٧٥ كلمة . وتتراوح نسبة عدد الكلمات كلها فى الكتاب إلى عدد الكلمات المختلفة من ٢ر٩ إلى ٥ر٣١ كلمة بمتوسط ٣ر١٨ كلمة .

وقد أخذت كتب المطالعة الأمريكية خلال السنوات العشرين الماضية تتجه نحو تخفيف عبء الألفاظ الجديدة التى تعرض على الطفل وتكرارها عددا كافيا من المرات يكفل تثبيتها لديه .

وقد قام جايتس عام ١٩٣٠ بسلسلة من الدراسات التجريبية التى تهدف إلى تعيين عدد المرات التى يجب أن يراعى فى تكرار الكلمات . وقد أيدت نتائج تلك الأبحاث ثلاثة أمور رئيسية :

ا — ان الأطفال يختلفون اختلافا واسعا فى الدرجة التى يألفون عندها ما يصادفهم من ألفاظ فى مادة المطالعة ، وفى السرعة التى يكتسبون بها القدرة على تمييز ما يصادفهم من ألفاظ جديدة ونطقها وإدراك معناها .

ب — ان هناك علاقة واضحة بين الذكاء وقدرة الطفل على اكتساب المحصول اللغوى خلال المطالعة .

جـ — يتبع الأمرين السابقين أن التلميذ كلما قل استعداده العقلى زادت حاجته إلى الخبرة بالكلمات لنضمن له طلاقة المطالعة . وعلى أساس تلك النتائج قدر جايتس متوسط عدد مرات التكرار للكلمة الواحدة لأطفال السنة الأولى (العمر الزمنى من ٦ سنوات و شهر إلى ٧ سنوات و ٥ أشهر) على اختلاف مستوياتهم العقلية وذلك على الوجه الآتى :

---

(1) John A. Hockett: "The Vocabularies and Contents of Elementary School Readers," — State of California, Department of Education Bulletin, No. 3 1938).

معاملات الذكاء	عدد مرات التكرار اللازمة للكلمة
١٢٠ — ١٢٩	٢٠
١١٠ — ١١٩	٣٠
٩٠ — ١٠٩	٣٥
٨٠ — ٨٩	٤٠
٧٠ — ٧٩	٤٥
٦٠ — ٦٩	٥٥

وإلى جانب الأبحاث التى ذكرنا طرفا منها ظهرت الحاجة إلى مادة لغوية أساسية للطفل يمكن اتخاذها أساساً لإعداد مادة المطالعة والحكم عليها . لذلك أعد ثورنديك[1] عام ١٩٢١ « كتاب الكلمات للمعلم » ، وهو قائمة تشتمل على عشرة آلاف كلمة مرتبة ترتيباً ابجدياً وهى الكلمات التى وجد بالبحث أنها شائعة الاستعمال فى كتب الأطفال والإنجيل والأدب الإنجليزى والصحف اليومية والمراسلات وغير ذلك من المصادر المختلفة التى بلغ عددها واحدا وأربعين مصدرا . وقد راجع ثورنديك هذه القائمة وزاد عليها مرتين إحداهما عام ١٩٣١ والأخرى عام ١٩٤٤ ، وقام علماء آخرون بوضع قوائم أخرى لكلمات الطفل الأساسية من أشهرها قائمتا هورن[2] ودولش[3]

مما سبق يتضح أن الجهود قد بذلت فى أمريكا خلال ربع القرن الماضى لتبسيط المادة اللغوية فى كتب المطالعة الأمريكية عن طريق وسائل خمس : الأولى تحديد عدد الكلمات الجديدة التى تعرض على الطفل فى كل صحيفة أو فى كل مائة أو ألف كلمة جارية ، والثانية تكرار كل كلمة جديدة عددا من المرات يكفى لتسهيل تمييزها ؛ والثالثة اختيار الكلمات الجديدة ذات القيمة الوظيفية العليا ، والرابعة الاستمرار فى استعمال الكلمات الجديدة خلال سلسلة

(1) E.L. Thorndike: "The Teacher's word Book" — New York: Teachers College, Columbia University, 1921.

(2) E. Horn: "A basic Writing Vocabulary"—University of Iowa Monographs on Education, First Series, N. 4. 1938.

(3) E. W. Dolch: "A Basic Sight Vocabulary"—Elementary School Journal (Feb. 1929), pp. 456-60.

الكتب المعدة للمطالعة حتى تتم السيطرة عليها ، والخامسة توخى اختيار الألفاظ التى يتحدث بها الأطفال أو يسمعونها مع اتصالها بالأشياء وأوجه النشاط ذات القيمة الحيوية لهم .

٣ — الهيئة العامة للكتب

عنيت الأبحاث الأمريكية إلى جانب موضوعات كتب المطالعة وألفاظها بهيئتها العامة من حيث الحجم والصور والألوان والهوامش وما إلى ذلك ، لما لهذه الأمور من تأثير فى اختيار الأطفال للكتب . وقد قام كثيرون من العلماء الأمريكان بأبحاث مختلفة فى هذه النواحى تعتبر أبحاث بامبرجر[1] من أهمها ويمكن تلخيص نتائجها فيما يلى :

ا — أنسب حجم لكتاب المطالعة كما يتبين من اختيار أطفال المدارس الابتدائية بأمريكا حوالى ٧½ بوصة طولا و ٥ بوصة عرضاً وبوصة واحدة سمكاً .

ب — للون غلاف الكتاب تأثير فى اختيار الأطفال له ؛ وقد ظهر أن الأزرق والأحمر والأصفر هى أحب الألوان إليهم . والأطفال الصغار يفضلون الألوان البراقة اللامعة ولكنهم كلما تقدموا فى السن مالوا إلى الألوان الهادئة .

جـ — كلما كان عنوان الكتاب جذاباً شاق الأطفال إلى قراءته .

د — تعدد الصور فى الكتاب يحببه إلى الطفل . ويظهر أن ٢٥ ٪ من مساحة الكتاب هو أقل قدر ينبغى أن نخص به الصور لنجعل الكتاب محبباً .

هـ — الصور التى يتجلى فيها عنصر المرح والحركة تجتذب الأطفال إلى قراءة الكتب .

و — الصور التى تعبر عن قصة أو تمثل وقائع حكاية لها فى الأطفال تأثير كبير .

ز — الهوامش الواسعة أفضل عند الأطفال من الهوامش الضيقة ، ويظهر أنهم يفضلون ما كان اتساعه بوصة على الأقل .

مما سبق يمكن القول إن إعداد أى كتاب ناجح للمطالعة يتطلب أنواعاً متعددة

---

(1) F. E. Bamberger: "The Effect of the physical Make Up of a Book Upon Children's Selections" — Johns Hopkins University Studies in Education, No, 4. 1922.

من الخبرة ، كاختيار الموضوعات التى تتصل بحياة الأطفال . وتوخى الصفات التى تجعل مادة المطالعة محببة إليهم فى مراحل نموهم المختلفة . وإخراج الكتاب فى صورة تجذبهم إلى قراءته والإقبال عليه .

ثانيا — كتب المطالعة المصرية

يتناول هذا البحث تحليل ستة كتب للمطالعة بالمدارس المصرية وموازنتها بما يماثلها من الكتب الأمريكية . وهذه الكتب هى :

١ — مطالعة الأميرة فريال	للسنة الثانية من رياض الأطفال	
٢ — القراءة للأطفال	« الثالثة « « «	
٣ — المطالعة العربية (جزء أول)	للسنة الأولى الابتدائية	
٤ — المطالعة المختارة (جزء أول)		
٥ — المطالعة العربية (جزء ثان)	للسنة الثانية الابتدائية	
٦ — المطالعة المختارة (جزء ثان)		

وقد بنى اختيار هذه الكتب على أساسين : الأول أنها الكتب التى تقررها وزارة المعارف على جميع الأطفال فى الرياض والمدارس الابتدائية ، والثانى أنها يمكن أن تعتبر سلسلة متصلة من كتب المطالعة .

ونثبت فيما يلى نتائج تحليل هذه الكتب الستة من حيث الموضوعات والألفاظ والهيئة العامة ، مع بيان مدى اتفاقها أو مخالفتها للأسس التى يقوم عليها إعداد كتب المطالعة الأمريكية فى ضوء الأبحاث السابقة .

١ — الموضوعات :

تناولت هذه الدراسة بحث موضوعات كتب المطالعة المصرية من حيث نوع مادتها والأمور التى تدور حولها ومن حيث الصفات التى تتميز بها .

ا — نوع المادة :

قسمت المادة التى احتواها كل كتاب من الكتب المذكورة إلى أربعة وعشرين نوعاً هى : القرآن ، وقصص الأطفال ، وقصص الحيوان ، والعادات

أو التقاليد، والخرافات ، والنبات ، والعناصر الأربعة (الهواء والماء والنار والتراب) ، وحكايات الجن ، والألعاب ، والأدب ، والرحلات ، والتاريخ ، والأساطير ، والأخلاق ، والسِّير ، والمغامرة ، والشعر ، والطبيعة ، والعظة ، والحرف ، والمعلومات العامة ، والأعمال المختلفة ، والمرح ، والمتنوعات .

وقد أحصى فى كل كتاب عدد القطع التى تحتوى على كل نوع من الأنواع السابقة وحددت نسبتها المئوية وتدل نتائج هذا التحليل الإحصائى على أمور أربعة :

الأول : أن أكثر من ربع كتاب مطالعة الأميرة فريال يحتوى على جمل منفصلة تهدف إلى إمداد الطفل بكلمات لغوية جديدة . وتكاد تنعدم هذه الظاهرة فى بقية الكتب .

والثانى : أن أنواع المادة التى تغلب على كتب المطالعة المصرية هى: المعلومات ، والأخلاق ، والحيوان ، والشعر . وتليها فى الكثرة المادة التى تدور حول الأطفال ، والخرافات ، والعظة ، والحرف . أما أنواع المادة الباقية فنصيبها من الأهمية ضئيل .

والثالث : أن الاهتمام بأنواع معينة من مادة المطالعة يختلف اختلافا شديدا من فرقة إلى أخرى . فمثلا نجد أن الأنواع الرئيسية فى مطالعة الأميرة فريال هى المعلومات وتشغل ٣٠٪ من الكتاب ، والجمل المنفصلة التى تتناول موضوعات مختلفة ٢٥ر٦٪ منه ، والاخلاق ١٢ر٢٪ . والخرافات ٩ر١٪ ، والحيوان ٨ر٢٪ . على حين أن الأنواع الرئيسية فى كتاب القراءة للأطفال هى الأخلاق وتشغل ٢٩ر٩٪ من الكتاب ، والحيوان ٢٧٪ منه ، والمعلومات ١٧ر٤٪ ، والمرح ٤ر٨٪ ، والخرافات ٣ر٨٪ .

والرابع : أن الأهمية النسبية التى تعطى لنوع المادة لا تسير فى اتجاه ثابت فى كثير من الأحيان . فمثلا النسبة المئوية للفراغ الذى يشغله الحيوان فى كتاب الأميرة فريال ٨ر٢٪ منه ، و ٢٧٪ من كتاب القراءة للأطفال ، و ٣ر١٪ من كتاب المطالعة العربية (الجزء الأول) . و ١٤ر٦٪ من كتاب المطالعة المختارة (الجزء الأول) ، و ٣ر٥٪ من كتاب المطالعة العربية (الجزء الثانى) ، و ١٠٪ من المطالعة المختارة (الجزء الثانى) .

ويمكن إرجاع هذا الاختلاف إلى عاملين : الأول اختلاف مؤلفى الكتب ،

والثانى أنها لم تؤلف على أساس دراسة علمية لمادة المطالعة الملائمة للأطفال فى مراحل نموهم المختلفة .

وإذا وازنا هذه النتائج بمثيلاتها فى البحث الذى أجراه استارش[1] عام ١٩٢١ نجد أن الأنواع الرئيسية لمادة كتب المطالعة الأمريكية حينئذ هى : « الحيوان » ، و « الأطفال » ، و « العادات أو التقاليد » ، و « الشعر ». وبذلك تشبه كتب المطالعة المصرية الحالية كتب المطالعة الأمريكية عام ١٩٢١ فى العناية بالحيوان والشعر ، وتخالفها فى أن الكتب الأمريكية عنيت كثيراً « بالأطفال » و «العادات أو التقاليد » ، على حين عنيت الكتب المصرية « بالمعلومات » و « الأخلاق » .

وكذلك إذا ووزنت هذه النتائج بمثيلاتها فى البحث الذى أجراه هوكيت عام ١٩٣٧ ، نجد أن ٢٩٪ من مادة كتب المطالعة الأمريكية يمكن أن توضع تحت عنوان « حياة المجتمع ونشاطه » ، ثم إن الكتب الأمريكية فى ذلك الوقت كانت تتجه غالبا إلى استبدال الموضوعات التى تمثل أوجه نشاط الأطفال والكبار بالقصص الخرافية التقليدية ، على حين أن الكتب المصرية تعنى بإمداد التلاميذ بالمعلومات عن الحيوان والطعام والصحة أكثر من عنايتها بأوجه النشاط العامة للأطفال ؛ ثم إنها تخص جزءاً كبيراً منها بالقصص الخرافية والشعر والحكايات التى يقصد بها إلى عظة أو عبرة .

وهكذا يظهر أن مادة كتب المطالعة المصرية الحالية تتفق من نواح عدة مع مادة كتب المطالعة الأمريكية منذ ربع قرن مضى ؛ وأنها لم تساير حركة التقدم كما سايرتها الكتب الأمريكية منذ عام ١٩٢١ .

ولدراسة طبيعة المادة التى تضمنتها كتب المطالعة المصرية دراسة تفصيلية أجرى تحليل الموضوعات التى جاءت فى كتابى الأميرة فريال والمطالعة المختارة (الجزء الثانى) ، لأنهما يمثلان أول كتاب وآخر كتاب فى هذه السلسلة ، ويبينان اتجاه الموضوعات خلال السنوات الدراسية الأربعة التى وضعت لها .

ويظهر من نتيجة التحليل الموضوعى الإحصائى لكتاب مطالعة الأميرة

---

(1) D. Starch: "The Contents of Readers" — Twentieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2., pp. 145-51. (1921.)

فريال أن « الحيوان » يشغل ٣٢,٧٥ ٪ من مساحته والجمل التى تدل على أفعال ٢٥٪ والشعوب ٩,١ ٪ والأخلاق ٥,٤٦ ٪ والطبيعة ٣,٩٤ ٪ والطعام ٣,٦٤ ٪ ونشاط الأطفال ٢,٦٢ ٪ والملابس ١,٨٢ ٪ والعلم وحكام مصر ١,٨٢ ٪ والمتفرقات ١٣,٦٥ ٪ وبذلك يختص ٦٥ ٪ على الأقل من مساحة الكتاب بالحيوان والأفعال المختلفة وشعوب البلاد الأخرى .

ويدل التحليل أيضاً على أن ذلك الكتاب يشير إلى تسعة عشر حيواناً وان أكثرها وروداً الأرنب والحمار والأوز ، كما أن اللبن والخبز هما أكثر أنواع الطعام وروداً ؛ وأشير فى الملابس إلى الصوف وفى شعوب البلاد الأخرى إلى العرب والسودان والاسكيمو والإيرانيين واليابانيين ، وفى الطبيعة إلى القمر والبحر وطلوع الشمس وغروبها والنجوم ، وفى الأخلاق عنى بذكر الطاعة والاعتراف بالجميل والرفق بالحيوان والأمانة ، وأشير باختصار إلى العلم والتاج والملك والملكة والأميرة ؛ واقتصر فى نشاط الأطفال على الألعاب وإطعام الحيوان كما أشير إلى الباب والسور والنخل والبوق ودودة الحرير والنحل والبيض والزهر .

وهذه موضوعات كثيرة لا ينقصها التنوع ؛ ولكنها عرضت فى صورة لا تتفق مع ميول الأطفال لأن ما عرض منها فى كلمات مفردة يشغل ٢,٧٤ ٪ من مساحة الكتاب ، وفى جمل منفصلة ٣٤,٥٩ ٪ منها ، وفى حكايات صغيرة ١٧,١٧ ٪ ، وفى قطع ترمى إلى تكوين الأخلاق ١٢,٧٤ ٪ وفى قطع تمد بالمعلومات ٢٩,١٢ ٪ ، وفى قطع منظومة ٣,٦٤ ٪ . وهذه كلها صور تخرج بمادة المطالعة إلى ما يناسب الراشدين لا صغار الأطفال .

أما كتاب المطالعة المختارة (الجزء الثانى) فقد أظهر التحليل الإحصائى أن « الحيوان » يشغل من مساحته ٣٧,٨٦٪ ، والأخلاق ١٧,٩٧٪ ، والطعام والصحة ٨,٩٤ ٪ والحرف ٧,٨٨ ٪ والطبيعة ٢,٦٣ ٪ ، ونشاط الأطفال ٢,١٪ . والمتفرقات ٢٣,٦٧٪ .

وبموازنة هذا الكتاب بكتاب مطالعة الأميرة فريال ، نجد أنه قد خلا تماماً من الألفاظ المفردة الدالة على الأفعال ، ومن شعوب الأمم الأخرى ، وعنى عناية كبيرة بالأخلاق والطعام والصحة والحرف ؛ وكذلك زاد عدد الحيوانات الواردة فيه من تسعة عشر حيواناً إلى اثنين وثلاثين ، وعدد الموضوعات الخاصة بالصحة

والطعام من واحد إلى ثمانية ، والخاصة بالأخلاق والعظة من أربعة إلى ثلاثين .

وإذا وازنا كتاب الأميرة فريال بعدد من نظائره من الكتب الأمريكية نجد موضوعات مشتركة بينه وبينها كالطيور والقطط والكلاب والألعاب واللبن . ومع أن هذه الموضوعات المشتركة كثيرة إلا أن أكثر من ٦٥ ٪ من موضوعات الكتب الأمريكية لم ترد فى كتاب مطالعة الأميرة فريال . كذلك نجد موضوعات فى الكتاب المصرى لم يرد ذكرها فى الكتب الأمريكية التى بحثت كالتمساح والأسد والثعلب والنخل والبوق ودودة الحرير والشمس والنجوم والبحر وهى موضوعات تتصل بحياة الأطفال فى كل من مصر وأمريكا ، وإن كان بعضها لا يمت إلى البيئة الأمريكية بصلة . ومن الموضوعات التى وردت فى الكتب الأمريكية ولم ترد فى الكتاب المصرى السيارات والعرائس ورجل المطافىء ودكان الحلاق والطائرات وسوق اللحم والمذياع ، وهى موضوعات من الممكن أن تتضمنها كتب المطالعة المصرية .

أما كتاب المطالعة المختارة (الجزء الثانى) فإذا قارنا موضوعاته بموضوعات الكتب الأمريكية للفرق المعادلة للسنة الثانية الابتدائية ، فإننا نجد أيضاً موضوعات مشتركة بينه وبينها كالطائرة والعناية بالحيوان والكشافة والصحراء والإسعاف والعنكبوت . ومع أنها موضوعات كثيرة إلا أن أكثر من ٧٠ ٪ من موضوعات الكتب الأمريكية لم ترد فى الكتاب المصرى ، كساحل البحر والقوارب والمعسكرات والصور المتحركة الهزلية والفحم والألعاب الأولمبية والزجاج ورحلات لندبرج ونيويورك وهى موضوعات مألوفة لأغلب التلاميذ المصريين ، إذا استثنينا القليل منها . مما يفسح المجال للتوسع فى موضوعات الكتب المصرية لتتضمن الكثير مما يدخل فى بيئة الطفل المباشرة وما يؤدى إلى توسيع خبرته من مرحلة إلى أخرى .

كذلك نجد موضوعات جاءت فى المطالعة المختارة ولم ترد فى الكتب الأمريكية المماثلة كالجاموسة والغراب والنعامة والقنبرة وبائع البطيخ والخياط وحب الوالدين والجندى والقلعة وقول الحق . وواضح من الموضوعات أن عدداً منها متصل بالحياة فى مصر وأمريكا ، وما يتصل بمصر وحدها قليل . على أن عدداً كبيراً من موضوعات الكتاب المصرى تتصل بأشياء ليست مألوفة لأغلب الأطفال المصريين كالبلبل والنعامة والقنبرة والضبع والقلعة والنرجس . وإذا ما نظرنا إلى

الموضوع من ناحية إمداد الطفل بالمعلومات وبخبرات جديدة كلما انتقل من فرقة إلى أخرى ، فإن مثل هذه الموضوعات يمكن أن ترد فى كتب المطالعة بأى بلد من البلاد .

ولا يمكن إرجاع أوجه الخلاف بين كتب المطالعة المصرية والأمريكية إلى اعتبارات اجتماعية بل انها ترجع فى الواقع إلى اعتبارات تربوية . والأسئلة التى يجب أن تبحث فى هذا الصدد هى : ما أوجه النشاط الداخلة فى بيئة الطفل وتتفق إلى حد كبير مع ميوله ؟ إلى أى حد نتوسع فى موضوعات كتب المطالعة للمبتدئين ؟ متى وكيف نضمن كتب المطالعة موضوعات خارجة عن بيئة الطفل المباشرة ؟ إلى أى حد ينبغى أن نختار موضوع المطالعة على أساس قيمته الإخبارية أو الخلقية ؟ ومعنى ذلك أنه ليس ثمت ما يحول دون إجراء تغييرات جوهرية فى الطريقة التى تؤلف بها كتب المطالعة المصرية والأسس التى يبنى عليها اختيار موضوعاتها .

ب — خصائص موضوعات المطالعة :

ذكرنا من قبل أن قطع المطالعة فى الكتب المصرية يغلب عليها طابع الكبار ، وتبدو حاجتها إلى العناصر التى تثير ميول الأطفال . ولتحقيق مدى ذلك درست كل قطعة فى الكتب المصرية للفحص عما تتصف به من الصفات التى أثبتت التجارب العلمية فى أمريكا أنها ذات تأثير كبير فى ميول الأطفال نحو مادة المطالعة .

ويؤخذ من التجارب التى قام بها « جايتس ودن »[1] فى هذه الناحية أنهما استعملا أربع عشرة صفة فى الحكم على قطع المطالعة بالكتب الأمريكية وهى صفات الحيوانية والوعظ والأسلوب الشعرى والخيال الشعرى والحيوية والقصص والمرح والتكرار والواقعية والخيال (البعد عن الحقيقة) والرواية والألفة والمفاجأة والمحادثة (الحوار) . وقد قصدنا بالأسلوب الشعرى درجة ما فى القطعة من نظم ، وبالخيال الشعرى ما فيها من صور شعرية بغض النظر عن النظم ؛ وبالتكرار

(1) A. Gates, op. cit.

F. W. Dunn : "Interest Factors in Primary Reading Material"—New York: Teachers College, Columbia University, (1921).

درجة إعادة الأفكار بألفاظها أو معانيها ، وبالواقعيه درجة ما فيها من أحداث وأشخاص يمثلون الواقع ، وبالمفاجأة درجة ما فيها من حوادث ومحاورات غير منتظرة .

وبدراسة قطع المطالعة المصرية من حيث احتواؤها على العناصر السابقة دلت النتائج السابقة على أن نسبة احتواء تلك القطع على هذه الصفات متمشية فى الكتب كلها بصورة متناسقة ، وان الصفات الغالبة على كل القطع هى الألفه ، والواقعية ، والقصص ، والوعظ . أما الصفات الأخرى فقد ظهر أن ترتيبها فى القطع كالآتى : الحيوانية فالحيوية فالخيال فالمحادثة فالأسلوب الشعرى فالخيال الشعرى فالمفاجأة فالتكرار فالمرح فالرواية .

وإذا عدنا إلى بحث جايتس نجد أنه يمدنا بأساس لتقدير الصفات يمكن أن نميز به قطع المطالعة المصرية . فقد وجد معامل ارتباط قدره ٠٫٥٠ بين ميول الأطفال نحو قراءة مختارات المطالعة وبين الصفات الآتية : الحيوية والقصص والمحادثة والرواية . ويليها فى الترتيب الحيوانية والفكاهة والمفاجأة والخيال والتكرار . أما الألفة والوعظ والأسلوب الشعرى (النظم) والواقعية فقد وجد أن معامل الارتباط بينها وبين ميول الأطفال للقراءة سلبى .

من هذه النتائج نجد أن قطع المطالعة المصرية لا تشتمل إلا على صفة واحدة من الصفات التى تدفع الأطفال الأمريكيين إلى القراءة وهى صفة القصص وأن الصفات الثلاث الأخرى الغالبة عليها وهى المألوفية والواقعية والوعظ ترتبط ارتباطاً سلبياً بميولهم نحو القراءة .

ويبدو واضحاً من هذه النتائج أن تأليف كتب جديدة يطالعها الأطفال المصريون يقتضى إجراء تجارب مماثلة لتجارب جايتس نتبين منها على وجه التحديد الصفات التى يميلون إلى توافرها فى قطع المطالعة ليقبلوا على قراءتها مشغوفين . (له بقية)

شرود الذهن

للدكتور عبد العزيز القوصى
عميد معهد التربية للمعلمين بالقاهرة

شرود الذهن مصدر لشكوى تكاد تكون عامة . فالمدرس يقول إن ذهن التلميذ يشرد منه أثناء قيامه بشرح الدروس . والوالد يلحظ ذلك فى ابنه أثناء مراجعته دروسه فى المنزل ، والكل يؤكد أن التلميذ إذا لم يشرد ذهنه فإنه يفهم دروسه ، ويقوم بحل مسائل الحساب . وينتج إنتاجاً يدعو إلى الرضا والارتياح .

وكثيرون ممن يشرد ذهنهم يستثيرون العطف والشفقة . فهناك تلميذ فى الحادية عشرة من عمره لا يكاد يعود من المدرسة ويخلع ملابسه حتى تجده ينكب على كتبه . ولا يكاد يفتح الكتاب ويقرأ فيه سطرين أو ثلاثاً حتى يشرد ذهنه بعيداً عن الكتاب ، ثم يتنبه إلى ما بيده من عمل فيعيد قراءة السطرين ، ويضيف إليهما سطرين آخرين أو لا يضيف شيئاً ، ثم يشرد ذهنه مرة أخرى . وهكذا يقضى قراءة خمس ساعات فى عمل متقطع لا نتيجة له . وإذا طلبت إليه أن يترك الكتاب ليلعب أو يستريح . فإنك تجده يرفض بقلق . ويقبل على عمله بلهفة وشغف منقطعى النظير . وإذا سألت والد هذا التلميذ ، قال لك إن ابنه يذاكر ويبذل كل جهده ولا نتيجة . وقال لك إن ابنه بائس مسكين . فهو يؤدى واجبه على خير وجه . وقال لك إن ابنه مجد مجتهد يحب الكتاب ولا يحب اللعب . ثم قال كذلك إن ابنه قليل الحركة هادىء النفس طيب القلب . لا يميل إلى الاختلاط بغيره من التلاميذ . ولا تبدر منه شقاوات الأطفال التى تضايق الآباء والأمهات والمدرسين .

ومن الوجهة النفسية نجد موقف الطفل سليما . فالناس راضون عنه ؛ لأنه يبذل قصارى جهده فلا لوم عليه . وهو يستدر العطف والشفقة والرحمة لأن إنتاجه لا يوازى جهده . ولهذا السبب عينه تجد نوعاً من الحسرة والألم والابتئاس فى نفس كل من الطفل ومن حواليه .

وإذا عرفنا أن هذا التلميذ متوسط الذكاء ، وأن ظروف بيئته المنزلية اعتيادية ، وجدنا أن السر فى شرود ذهنه قد يرجع إلى اشتياقه إلى اللعب والمرح ، ولكن هذا الشوق لم يجد تشجيعاً كافياً من والده ومدرسيه ، بل إنه لم يجد إلا محاولة للإخماد . وهذه المحاولة جاءت عن والده ، مصدر العطف ومصدر السلطة ، وجاءت بإيحاء رفيق يعفى الوالد دون أن يقصد من أن يتهم بإقحام الفكرة : فالوالد يقول إن الولد بطبيعته هادىء طيب لا يحب اللعب ، فلا ذنب للوالد إذن فى إقحام الفكرة . والوالد إلى جانب سلطته الطبيعية محب لابنه يعطف عليه ، وهذا يسهل للولد تقبل الفكرة دون أن يسمح لنفسه بمناقشة نفسه فيها . فالولد يرى أن الوالد إنما يقرر حقيقة واقعة لا تنفذ إليها أى احتمالات للنقاش أو الجدل . .

ولكن كيف يحدث شرود الذهن فى هذه الحالة ؟ الطفل بطبيعته كأى طفل آخر يميل إلى الحركة واللعب والنشاط ، والعمل المدرسى بصورته المألوفة يقوم على التلقين والتفهيم وما إليهما . ففى خلال العمل المدرسى الاعتيادى لا يجد الطفل فرصة لإشباع ميله إلى الحركة والنشاط واللعب والاتصال بما حوله من أشخاص وأشياء اتصالا يتيح له فرصة التعبير الحر المنطلق ، ثم يذهب الطفل إلى بيته فيوحى إليه بالاستمرار فيما كان فيه ، فيجد نفسه بالرغم منه مدفوعة إلى الاستمرار . ولكن نفسه ملت القراءة والاستذكار ، خصوصاً إذا كانت القراءة تتناول موضوعات مملة جافة بطريقة مملة جافة . لهذا يميل إلى الهرب من القراءة . وليته يهرب منها إلى اللعب والتحدث مع زملائه والتعبير عن نشاط حر تلقائى شيق محبب إلى نفسه . ولكن لا سبيل له إلى هذا ، فقد أوحى إليه بأنه لا يحب شيئاً من هذا . إذن فإلى أين المهرب إذا لم يكن هنالك سبيل حوله إليه ؟ المهرب إلى الداخل . لهذا نجد الطفل ، وقد قطع صلته بحياة الدافع ، يقطع صلته كذلك بصفحات الكتاب ، ويخلق حياة عقلية داخلية يشرد إليها . وتكون هذه الحياة العقلية الداخلية مليئة بالخيالات . فمن المشاهدات الأولية فى علم النفس أنه إذا انقطعت صلة الإنسان بالمحسوسات الواقعية استعاض عنها بالخيالات الداخلية ، ولذا نجد أن الإنسان عند ما ينام ليلا ويقطع صلته تماماً بالمحسوسات مما حواليه تنبعث الخيالات فى صورة أحلام واضحة الصور . ذلك لأن الخيالات والصور أقرب إلى المحسوسات من أى

عملية عقلية أخرى . والحياة العقلية للطفل عند شرود ذهنه بينما تكون عيناه على صفحات الكتاب تشبه إلى حد بعيد حياة العقل فى أحلام الليل . ولهذا كله تسمى الصور والخيالات التى تحدث عند شرود الذهن بأحلام اليقظة .

وأحلام اليقظة تنقل الطفل من عالم يتصف بالجفاف والحرمان والصد والألم ، إلى عالم آخر يعوض فيه الكثير مما يحرم منه فى حياة الواقع . وتجد الطفل عند ما يقطع صلته بالأمور الخارجية ، كشرح المدرس أو حديث الوالد أو كلمات الكتاب ، يتحول نشاطه العقلى إلى الأمور الداخلية التى يخلقها لنفسه لميله إليها وتعطشه إلى إشباع نفسه منها . فنجد التلميذ وقد رأى نفسه يشهد مصارعة ، أو مباراة فى كرة القدم ، أو تمثيلية رائعة ، وأحياناً يرى المراهق نفسه رجلا قوياً يهزم الأقوياء ويحطمهم ، أو خطيباً يؤثر فى الجماهير ويستثير تصفيقهم ، أو يرى نفسه يشغل أكبر المناصب وتنشر أعماله بالخطوط العريضة ، أو يرى نفسه بطلا رياضياً يلعب بمهارة لم يسبق لها مثيل ويهزم أبطال العالم . وهو قد يرى نفسه وقد ألقى بنفسه فى اليم ليتخلص من الحياة المؤلمة ، فيثير الحزن فى والده ويثير حزن البلد بأجمعها . ثم يرى آلاف المشيعين وقد خرجوا لتشييع جثته . ثم يرى الصحف وقد امتلأت بخبر وفاة هذه العبقرية الفذة ، وقد يستيقظ من هذه الأحلام عند ما يرى نفسه يبكى بالفعل متأثراً على نفسه . وكان أحد المراهقين يرى نفسه ابناً لرجل آخر غير والده وسيدة أخرى غير أمه وأخوة آخرين غير أخوته . ويعيش فى جو ملىء بالمرح والفرح والعطف والتقدير واللعب والحرية . ثم ينسج حول هذه الفكرة تحقيقاً لكل ما يجيش فى نفسه من رغبات مما لا يجد تحقيقاً له فى الحياة الواقعية . .

وبالجملة فإن شرود الذهن يكون للهرب من حياة الواقع . وتكون فيه فرصة لتحقيق تخيلى للرغبات التى لا تجد تحقيقاً فى الحياة الاعتيادية .

* * *

والحالة التى سبق أن عرضناها لا تخرج عن كونها حالة تمثل موقفاً من المواقف التى تؤدى إلى شرود الذهن . وفى مدارسنا وبيوتنا أمثلة كثيرة لمواقف أخرى من أنواع عدة تؤدى إلى نفس النتيجة . فالتلميذ الذى لا يجد من معلمه عطفاً وتقديراً ورعاية واهتماماً قد يشرد ذهنه إلى عالم آخر يستمتع فيه بما يحرم منه داخل الفصل . كذلك التلميذ الذى يبذل جهده لأداء عمله ، ويكون

هذا العمل فوق مستوى مقدرته العقلية ، ينحسر انتباهه عن هذا العمل إلى نشاط ذهنى داخلى . والذى ينطبق على العمل البالغ فى الصعوبة ينطبق كذلك على العمل البالغ فى السهولة ، فالتلميذ الذكى الذى لا يجد فى العمل المدرسى ما يتحدى ذكاءه ينصرف عن هذا العمل السهل إلى أمور يشتق عقله منها بعض الاستمتاع . ولهذا كان الجمع بين الأذكياء والأغبياء فى فصل واحد تتبع فيه الطرق التلقينية التقليدية مؤديا إلى انصراف الأغبياء والأذكياء عن الدروس . ذلك لأن المدرس يكيف درسه للمتوسطين ، فيكون الدرس صعباً على الأغبياء وسهلا على الأذكياء ، فيميل أولئك وهؤلاء إلى عدم الانتباه ، وفى غالب الأحيان إلى شرود الذهن .

وتلاحظ أن التلاميذ يشردون بأذهانهم فيما يسمى بالدروس النظرية ، ولا يميلون إلى هذا فى الدروس العملية . ففى دروس الرسم والأشغال والهوايات ، من تمثيل وموسيقى وتصوير ونحت وما إلى ذلك ، يعمل التلاميذ باهتمام وانتباه . ونجد هذا يحدث فى الدروس العملية للطبيعة والكيمياء والتشريح والميكانيكا ، ولكننا نجد ميلا إلى الشرود فى الدروس المسماة بالنظرية ، كدروس اللغات والمواد الاجتماعية وما إلى ذلك . وعند ما يكبر التلاميذ ويذهبون إلى المعاهد العليا ، ويكسبون شيئاً من الحرية ، تجدهم يشردون بجسومهم وأذهانهم عن حجر المحاضرات فى الكليات التى تسمى بالكليات النظرية ، ولا نجدهم يفعلون هذا فى الكليات العملية . غير أننا نجد أن الكليات النظرية التى تمكن أساتذتها من جعل الطلاب يبحثون ويدرسون بأنفسهم يواصل الطالب فيها عمله بشغف واهتمام وإفادة ، أما إذا اعتمد الأساتذة على التلقين والإملاء فإن الطلبة تشرد أذهانهم إلى أمور أخرى .

كذلك المدرس الذى يكثر فى المدرسة الثانوية من الإلقاء والشرح والإملاء ، فإذا انتبه التلاميذ إليه ، فإنهم ينتبهون مرغمين . وأما المدرس الذى يقلل من حديثه وشرحه ، ويستثير تلاميذه للمناقشة والتفكير والاستنتاج ، فإن تلاميذه ينتبهون إليه عن شغف واهتمام .

وبالجملة فإن المدرسة التى تعتمد على استثارة نشاط التلاميذ بالأساليب العملية وبالاعتماد على الذات تنجح فى تخفيف ظاهرة شرود الذهن . لذلك إذا كان جو المدرسة مشبعاً بروح العطف والتقدير ، ومشبعاً بالحرية مع التوجيه

الحازم الرفيق ، فإن ظاهرة الشرود تضعف إلى حد كبير . وعلى المدرسة فوق هذا أن يكون العمل فيها منوعاً ، يشمل النشاط العلمى والنشاط الاجتماعى ، ويشمل نواحى عملية وفنية وعقلية ، وأن يكون هذا كله موزعاً بحيث يشعر التلميذ فيه بالتحصيل والنجاح والإنتاج وتحقيق الذات فى غير صد ولا إرهاق .

هذا ما نرى أن يكون عليه جو المدرسة ومثله يمكن أن يقال فى جو البيت . فالآباء الذين يعاملون أبناءهم معاملة تتوافر فيها الحرية والعطف والتقدير ، وتؤدى إلى ثقة الطفل بنفسه وبمن حوله . وحبه لهم ، نجد أبناءهم على كثير من الحيوية والنشاط وعدم الميل إلى الانطواء على النفس والاغراق فى أحلام اليقظة .

تدريس الجبر بالمدارس الثانوية

للدكتور عبد العزيز السيد إبراهيم
الأستاذ بمدرسة المعلمين العليا

لاشك أن تدريس الرياضة بالمدارس الثانوية كان أقل مواد الدراسة استجابة لتطورات التربية الحديثة . فالتطور الهائل الذى حدث فى تدريس اللغات والعلوم والمواد الاجتماعية والفنون لم يقابله تطور مماثل فى تدريس الرياضة . وقد احتفظ تدريس هذه المادة فى الغالب بطابعه التقليدى من حيث المناهج وأساليب التدريس . أو على الأقل لم تكن التغيرات التى طرأت عليه مماثلة لما طرأ على المواد الأخرى .

ولسنا بصدد المقارنة بين ما استحدث فى تدريس الرياضة وما استحدث فى تدريس المواد الأخرى لإثبات صحة ما ذهبنا إليه . ولكننا نكتفى بالقول بأن ما حدث من تغيرات فى تدريس الرياضة لا يعدو أن يكون حذفاً لبعض الموضوعات وإضافة للبعض الآخر أو تعديلا لتوزيع الموضوعات على سنى الدراسة ، أما أساليب التدريس وطرق معالجة الموضوعات فقد بقيت دون تعديل كبير .

ومع هذا فقد كانت مادة الجبر أقل فروع الرياضة حظا من التقدم . ولعل ذلك يرجع إلى أن الموضوعات التى تدرس فى الحساب والهندسة فى المدارس الثانوية ذات صلة بالواقع المحسوس وبخبرات التلاميذ اليومية . أما الجبر فهو أكثر تجريداً وأبعد عن المحسوس . ولذا فهو أقل وضوحاً من حيث موضوعه ومعناه ومن حيث الغرض من تدريسه فى أذهان الجمهرة العظمى من المدرسين . ولقد نشأت من جراء ذلك مناهج وأساليب للتدريس تنطوى على إغفال كثير من العوامل السيكلوجية والتربوية كما أن فيها مجافاة للدقة العلمية .

الفكرة السائدة هى أن الجبر تعميم للحساب . ولكن غالب المدرسين ينظرون إلى هذه العلاقة فى أضيق حدودها . ويقصرونها على الناحية الشكلية . بمعنى أنهم يعتقدون أن الفرق بين الجبر والحساب ينحصر فى أن الأول يستعمل

الرموز بدل الأعداد ، ومن أجل ذلك يدور محور تدريسهم على تطبيق هذه الفكرة ، فيبدأون بتدريس الرموز والتعويض ، ثم ينتقلون إلى تدريب التلاميذ على حذق العمليات الأربع الأصلية ، مع تزويدهم بما يلزم من المصطلحات والتعاريف ، كتعريف الحد والأس والعامل وقواعد الإشارات وما إلى ذلك . ولا شك فى أن مثل هذا الإجراء يحول تعليم الجبر إلى التدرب على عمليات آلية ، لا يفهم التلميذ لها معنى ، ولا يدرى لها سبباً ولا يخرج منها بفكرة جديدة أو فائدة محسوسة ، إلا قرب نهاية العام حيث يبدأ فى دراسة معادلات الدرجة الأولى ذات المجهول الواحد .

إن الفرق بين الحساب والجبر ليس مجرد اختلاف فيما يستخدمه كل منهما من الدلالات أو الرموز ، ولكنه اختلاف جوهرى فى الفكرة وفى موضوع البحث . فالحساب يبحث فى الكميات الثابتة ، وموضوعه الأعداد المستنبطة بناء على تعدد المحسوسات فى العالم الخارجى . أما الجبر فإنه يتناول الكميات المتغيرة مجردة عن مدلولاتها الخاصة ، أى فى صورتها العامة ، كما أنه يتناول العلاقة بين المتغيرات ، ولذا فإن البحث فى الجبر ينصب فى الغالب على البحث فى علاقات الرموز باعتبارها إشارات لإفكار عامة . ولبيان ذلك نقول إن العدد ٣ مثلا له مدلول خارجى فى الحساب يسهل بيانه حسيا ، وهو ثابت القيمة ، ولذا فإن علم الحساب يهتم ببيان هذا المدلول . أما الرمز الجبرى س أو ص فليس له مدلول خاص فى العالم الخارجى ، ولا يعنى الجبر ببيان هذا المدلول الخاص ، وإنما يعنى ببحث العلاقات التى يمكن أن تنشأ بين المدلولات العامة لهذه الرموز بصرف النظر عن مدلولاتها الخاصة .

حقيقة إن الجبر والحساب يعنيان بالكم ، ولكن الجبر أكثر تجريداً لمعنى الكم كما أنه يتناول الكميات المتغيرة . وفوق ذلك فإن الكميات الجبرية ذات إشارة ، بخلاف الكميات الحسابية . وهذه النقطة الأخيرة ذات أهمية كبيرة ، خصوصاً فيما يتعلق بمعنى الأعداد والكميات والعمليات الخاصة بهما . فالأعداد الحسابية تدل على كم مجرد من الاتجاه ، أما الأعداد الجبرية فإنها تدل على قيم نسبية فى اتجاه معين ، وعلى ذلك فالإشارة جزء لا يتجزأ منها . ولتوضيح ذلك نقول إن العدد ٥ فى الحساب يدل إما على الصفة المشتركة لجميع مجموعات الأشياء التى تشترك فى صفة « الخماسية » ، أو على ترتيب الشىء الأخير فى

أى من هذه المجموعات . أما فى الجبر فالعدد إما أن يكون + ٥ أو — ٥ باعتبار أنه يدل على قيمة نسبية معينة فى سلم للعد يبدأ من الصفر وينتهى إلى ما لا نهاية من جهتيه . ويلاحظ أن الصفر فى الجبر عدد حقيقى له قيمته النسبية ، فهو أكبر من — ٥ وأقل من + ٥ ، بخلاف الحساب فإن الصفر فيه معناه العدم وهو فى الأصل للدلالة على الخانة الخالية .

وبناء على ذلك يكون معنى العمليات الحسابية مختلفاً عن معنى العمليات الجبرية ، وهذه نقطة لا نظن أن كثيراً من مدرسى الرياضة يعطونها العناية الكافية من تفكيرهم أو فى تدريسهم . فالجمع فى الحساب معناه الإضافة أو الزيادة ، وهذا المعنى ملموس عند التلميذ وواقع فى خبرته اليومية ، فهو لا يحتاج فى فهم المعنى إلى تأمل كبير ، وهو أحوج إلى معرفة الطرق الخاصة بالجمع والتدرب عليها . أما فى الجبر فالجمع معناه الإضافة مع مراعاة الاتجاه والوضع باعتبار هذه العناصر الثلاثة كلا لا يتجزأ . فالفكرة إذن ليست مما يسهل على التلميذ فهمها واستيعابها ، لأنها ليست مما يقع تحت حسه ، فهى تقتضيه تأملا ، وهو أحوج إلى فهم الفكرة واستيعابها منه إلى الحذق الميكانيكى فى إجراء العملية . ولذا فإن ما درج عليه المدرسون من تحويل العمليات الجبرية إلى عمليات حسابية — وذلك بتجريد الأعداد أو الكميات من إشاراتها ، ثم جمعها أو طرحها حسابيا ، ثم وضع الإشارة فى الناتج حسب قاعدة خاصة — فيه كثير من مجافاة الروح العلمية . فجمع العددين — ٩ و — ٧ مثلا ليس معناه تجريد العددين من الاشارة ثم طرح ٧ من ٩ ووضع علامة — أمام باقى الطرح ، لأن تجريد العدد من الاشارة غير ممكن فى الجبر ، ولأن المعنى الجبرى لعملية الجمع هو البدء من الصفر ثم إضافة العددين مع اعتبار الاتجاه .

ولا شك أن عدم توجيه عناية وصبر كافيين من جانب المدرس نحو تمكين التلاميذ من فهم فكرة الاتجاه كجزء من العدد يترتب عليه ظاهرتان يعلمهما كل من خبر تدريس الرياضة بالمدارس الثانوية : والأولى ما نشاهده من عدم مقدرة تلاميذ السنة الخامسة الثانوية على إدراك أو فهم أن محصل قوتين أو جملة قوى هو فى الواقع المجموع الجبرى لهذه القوى ، والثانية ما نشاهده أيضا من التجاء التلاميذ إلى حفظ قواعد لإجراء العمليات الجبرية إجراء آليا دون تفكير ، كالقاعدة المشهورة الآتية « إذا اتحدت الإشارة فاجمع

العددين وضع أمام حاصل الجمع إشارة العددين ، وإذا اختلفت الإشارة فاطرح وضع إشارة العدد الأكبر » .

ويستخلص مما تقدم أن مناهج الجبر وطريقة تدريسه التقليدية بحاجة شديدة إلى إعادة النظر والتغيير . والأسس التى ينبنى عليها هذا التغيير هى أن الجبر ليس مجموعة من المهارات تكتسب فى كيفية استعمال الرموز والعمليات الخاصة بها ، وإنما هو علم يبحث فى موضوع العلاقات بين المتغيرات ، واستخلاص القوانين والأحكام التى تنقاد لها هذه المتغيرات . وهو يستخدم الرموز للدقة فى التعبير والاقتصاد فيه ، أى أن الرموز والمصطلحات والحذق فى استعمالها ليست غاية فى ذاتها وإنما هى وسيلة ، ويجب أن تدرس على هذه الصفة وبالقدر الذى يجعلها ملموسة الفائدة فى الوصول إلى الأغراض المطلوبة ، وهى حل المسائل والتفكير فيها .

يجب أن تتوجه العناية إلى دراسة الأفكار وتنمية المدركات الرياضية والعمل على توسيع معناها . فالتفكير الكمى المضبوط يبدأه التلميذ فى المرحلة الابتدائية فى دراسته للحساب ، وهو يتناول كميات محسوسة ثابتة تتمثل فى الأعداد والعمليات الخاصة بها ، ثم يأخذ فى التوسع فى هذه الفكرة فى المدرسة الثانوية بأن يدخل فكرة التغير والإشارة فى الكميات . وفى مدرك العدد مثلا يبدأ بالعدد المحسوس المميز ثم يجرد الأعداد من مدلولاتها ويستخدمها مجردة ، ثم يدخل عليها الإشارة ، ويتدرج إلى الأعداد الحقيقية والتخيلية والجذرية وغير الجذرية . وخلاصة القول أن مدرس الرياضة يجب ألا يغيب عنه أنه إنما يعلم أفكاراً أو مدركات معينة للتلميذ ، كفكرة العدد والرمز والكمية ، وهو يتوسع فى تنمية هذه المدركات على مستويات مختلفة فى مراحل الدراسة المختلفة .

والبدء فى الجبر بتعليم الرموز بدء خاطىء إذ أن الانتقال من التعميم الحسابى إلى التعميم الجبرى الرمزى انتقال مفاجىء يصعب على المبتدى إدراكه ، ويجب أن يسبقه تدريب التلاميذ على استخلاص الأحكام العامة والقوانين من الحالات الخاصة بصورة لفظية ، ويجب أن يتدربوا على ذلك تدريبا كافياً قبل أن يصوغوا هذه القوانين بصورة رمزية مختصرة . وذلك من غير شك يجعل التلاميذ يدركون قيمة الرموز وفائدتها ، ويدرسونها بالقدر الذى يحقق الأغراض التى يتوخونها . كما يجب أن تكون القاعدة العامة فى تدريس الجبر هى أن فهم

الأفكار، وإثارة المشاكل يجب أن يسبق التعبير بالرموز وإجراء العمليات . والتطور التاريخى للرموز والدلالات الجبرية يدلنا على أن هذه الرموز لم تصل إلى صورتها الحاضرة من الشمول والدقة والاختصار إلا بعد مرحلة طويلة من التطور والصقل ، ولقد كانت القوانين والأحكام الجبرية توضع بصورة لفظية ثم أخذ بالتدريج فى وضعها بصورة رمزية .

وليس للجبر كما للعلوم الأخرى التى يدرسها الطالب فى المدرسة الثانوية مادة معينة للبحث كالهندسة أو الحساب أو الكيمياء أو الطبيعة أو الجغرافيا أو التاريخ . إذ أن هذه العلوم كلها تتناول نواحى معينة يسهل على المدرس والتلميذ تحديد موضوعاتها ، أما الجبر فهو يتناول البحث فى العلاقات بين المتغيرات بصرف النظر عن مدلولاتها ، فهو يدخل فى كل هذه العلوم وفى كل أوجه النشاط الفكرى ، وقد تكون هذه العلاقات اجتماعية أو طبيعية ، وقد تكون مادية أو غير مادية ، ولذا فالمجال أمام واضع المنهج والمدرس غنى بالموضوعات والأمثلة والظواهر التى يمكن تناولها بالبحث ، وبذلك تتحول دراسة الجبر من تدرب آلى على عمليات ميكانيكية إلى دراسة حيوية ذات فائدة ملموسة لدى التلاميذ ، وذات صلة وثيقة بحاجاتهم ومشاكلهم .

والباحثون المهتمون بشئون تدريس الرياضة وإن اتفقوا على المبادىء المتقدمة يختلفون فى كيفية البدء فى تدريس الجبر وتناول موضوعاته ، أو الأفكار الأساسية التى يجب أن ينبنى عليها المنهج . فالسير « پرسى نن » مثلا يرى أن موضوع الدالة هو الموضوع الأساسى فى تدريس الجبر إذ يقول :

« إن المبتدى فى دراسة الجبر عندما يحاول أن يستنبط القوانين الجبرية من الأمثلة العددية المحسوسة لا يجد مناصاً من التفكير فى أن المتغيرات يمكن أن ترتبط بعضها ببعض بقوانين كمية متشابهة . ومنذ هذه اللحظة يجب على المدرس أن يتوسع معه فى بحث العلاقات بين المتغيرات ، وبطبيعة الحال سيصبح موضوع الدالة هو الموضوع الرئيسى للدراسة »(١) .

ويتابعه فى هذا الرأى الأستاذ هاملى بل يذهب إلى مدى أبعد ، إذ يرى أن موضوع الدالة يجب أن يكون الموضوع الأساسى الذى يدور حوله تدريس الرياضة كلها بالمدرسة الثانوية ، لا الجبر فقط ، وقد نشر هذا الرأى مع بيان

(1) T. Percy Nunn: "The Teaching of Algebra, p. 7

المنهج الذى يقترحه فى رسالته القيمة التى موضوعها « التفكير القائم على العلاقات والدوال فى الرياضة »(١) .

ويرى الأستاذ هوايتهد أن تدريس الجبر يجب أن يبدأ ببحث العلاقات الكمية المتضمنة فى موضوعات التاريخ الحديث ، وينادى بأن تدريس نصف موضوعات التاريخ الحديث يجب أن يترك لمدرسى الرياضة »(٢) ، وفى اعتقاده أن منهج الجبر يجب أن يبدأ بالتمثيل البيانى والمنحنيات ، ثم نتدرج بعد ذلك إلى استنباط القوانين المضبوطة ، ثم إلى دراسة المعادلات .

ويستخلص مما تقدم أنه يمكن أن يكون منهج الجبر فى مدارسنا الثانوية مشتملا على موضوعين أو فكرتين رئيسيتين تتجمع حولها تفاصيل الدراسة فى المراحل المختلفة من التعليم الثانوى . وهاتان الفكرتان هما فكرة الدالة وفكرة التوسع فى معنى العدد .

أما موضوع الدالة فهو يشمل القوانين الجبرية والمعادلات والتمثيل البيانى والمنحنيات . وأما موضوع التوسع فى معنى العدد (أو الكميات) فهو يبدأ بالأعداد ذات الإشارة ، ثم يتدرج إلى الأعداد الجذرية وغير الجذرية والحقيقية والتخيلية . ويبدأ المدرس بدراسة القوانين الجبرية دون استعمال الرموز ويكون ذلك باستخلاص القوانين بصورة لفظية ، ويشمل ذلك القوانين المستنتجة رياضيا والقوانين المستنتجة بالمشاهدة والتجريب . ومن أمثلة الأولى قوانين المساحات والحجوم التى يدرسها التلاميذ أو التى سبق لهم دراستها . ومن أمثلة الثانية القوانين المفسرة لبعض الظواهر الطبيعية أو الاجتماعية ، كقوانين النمو فى الإنسان ، وضغط الدم ، أو سرعة النمو ، أو الوراثة ، أو ضغط الغازات ، أو التمدد ، أو التبريد ، أو المرونة ، وغير ذلك مما يسهل على المدرس اختياره إما من الحياة أو مما يدرسه التلاميذ فى المواد الأخرى ، كالجغرافيا والتاريخ والطبيعة والكيمياء وعلم الأحياء . ولا شك أن ذلك مما يجعل دروس الجبر مشوقة ومملوءة بالحيوية والفائدة . ثم يأخذ المدرس بعد ذلك فى إدخال فكرة الرمز وفى كيفية التعبير عن هذه القوانين بصورة رمزية ، وهنا يدرك التلاميذ معنى الرمز وفائدته . ثم ينتقل إلى فكرة التعويض فى هذه القوانين . ويحسن أن يستمر المدرس فى استعمال الصورتين اللفظية والرمزية للقانون الواحد بعض الوقت ، ليتبين التلاميذ

(1) Hamley: "Relational & Functional Thinking in Mathematics".

(2) A. N. Whitehead: "Essays in Science & Philosophy", p. 183.

مزية الرمز فى الاقتصاد والدقة فى التعبير وفائدته فى تسهيل التفكير .

ويمكن المدرس أثناء دراسة القوانين أن يدخل فكرة التمثيل البيانى لها ، ويستخدم الخطوط البيانية فى الحصول على نفس النتائج التى يحصل عليها من التعويض الجبرى .

وبطبيعة الحال سيتعلم التلاميذ كثيرا من المصطلحات والعمليات الجبرية أثناء دراستهم لهذه الموضوعات . كالجمع والطرح والضرب والقسمة . ومعنى الأس والمعامل ألخ . . وسيبدءون هذه العمليات بصورة مبسطة فى بادىء الأمر ، ثم يأخذون فى التعمق فيها بالتدريج حسب الحاجة . ولكن التمرن عليها سيكون سائغاً مقبولا لديهم ، لأنهم يدرسونها بالمناسبة ولغاية معينة . ويتوسع المدرس بعد ذلك فى فكرة القوانين حتى يدخل فى المعادلات والعلاقة بين المتغيرات بصورة أشمل وأعمق .

ومن الواضح أن هناك مواضع كثيرة فيما سبق يستطيع المدرس أن يتوسع فيها فى معنى العدد ، وذلك بأن يدخل فكرة الكميات ذات الإشارة ، ثم العمليات الخاصة بها ، ثم معنى الأعداد الجذرية وغير الجذرية ، ثم الحقيقية والتخيلية . أى أن المدرس يسير على وجه العموم فى طريقه متدرجة ، الغرض منها التوسع فى أفكار معينة على مستويات مختلفة ، مع تدريس ما يلزم لذلك التوسع من التعمق فى العمليات والمصطلحات الجبرية .

هذا مجمل لبعض الاتجاهات الواجب اتباعها فى تدريس الجبر وعمل مناهجه بالمدرسة الثانوية . وهى توجه النظر إلى أمور أهمها ضرورة جعل تدريس الجبر تدريساً وظيفياً ، يتناول موضوعات وأفكارا حيوية بالنسبة للتلاميذ ، لا مجرد عمليات آلية خاصة بالرموز المجردة . وكذلك العمل على أن يكون فهم الأفكار سابقاً للتعبير الرمزى ، وأن تكون الرموز والعمليات وسيلة لا غاية ، ولذا يجب عدم الاستغراق فيها ، وتجنب ما ليس ضرورياً منها ، كالتعمق فى عمليات الضرب والقسمة ، أو الكسور أو التحليل . كما يجب أن تكون موضوعات الدراسة فى السنين المختلفة متصلا بعضها ببعض ، وأن تدور كلها حول موضوعات أو أفكار أساسية كموضوع الدالة ومعنى العدد .

القيم التعليمية فى دراسة العلوم

للدكتور يوسف صلاح الدين قطب
الأستاذ المساعد بمدرسة المعلمين العليا

— ١ —

إن معنى العلوم الشائع مبهم غير واضح الحدود ؛ ولعل هذا الغموض هو ما يؤدى فى غالب الأحيان إلى فقد حيوية تدريس هذه المادة وسلبها الكثير من صفاتها الديناميكية ، التى يمكن استخدامها فى استحداث آثار معينة فى دارسيها . فكثيراً ما تؤخذ العلوم على أنها نوع من المعلومات ، أو النتائج المؤسسة على المشاهدة الصحيحة التى حصل عليها الإنسان فى بعض نواحى البحث كالكيمياء والطبيعة والفلك ، ثم تنظيم هذه النتائج فى قوانين عامة يتراكم بعضها فوق بعض كلما تقدم البحث . وأحيانا أخرى تطلق لفظة العلوم على تطبيق الإنسان لهذه المعلومات فى بعض النواحى العملية كالطب والهندسة والزراعة . وسنحاول فى هذه العجالة أن نبين أن الاقتصار على هذا المعنى الضيق أصبح مما لا يلائم العلوم الحديثة ، ولا يتفق مع مجالها المتسع ، محاولين فى نفس الوقت أن نربط بين ما يتحدد من معناها وأثر ذلك فى تدريس هذه المادة فى المدارس .

فإذا نحن فهمنا العلوم على أنها مجرد معلومات يكتشفها الإنسان ثم يطبقها فى حياته ، كان أهم غرض من تدريسها هو أن يلم التلميذ بمثل هذه المعلومات كى ينتفع بما يمكن أن ينتفع به منها فى حياته ، أو أن يدرب على مزاولة العمل فيها وتطبيقها توطئة للتخصص فى أحد فروعها . ولعل هذا المعنى هو ما كان ، وما زال إلى حد كبير ، متسلطا على الأذهان منذ إدخال دراسة هذه المادة ضمن مواد الدراسة فى المدارس المصرية خلال النصف الأول من القرن الماضى . فالمتتبع لتاريخ تدريس العلوم فى مصر منذ ذلك الوقت يجد أن الغرض الأساسى منه كان إعداد فئة من المشتغلين بتطبيقات العلوم فى الطب والزراعة والشؤون

الهندسية . وكانت المدارس تنشأ لاعداد هذه الفئة أو لإمداد دواوين الحكومة بطائفة من الموظفين لتسيير دولاب الأعمال بها . لذلك نجد أن الاهتمام فى دراسة العلوم فى هذه المدارس قد اتجه نحو تحفيظ هذه المعلومات وحشو أذهان التلاميذ بها على اعتبار أن ذلك يحقق الغرض الأساسى من دراستها حسب ما فهم من معناها . وقد استمر الحال على هذا الوضع إلى وقتنا هذا رغم تغير ظروف المجتمع وما استجد من آراء واتجاهات حديثة فى التربية . فالاهتمام فى تدريس العلوم ما زال منصبا على المعلومات لذاتها ، كما لو كانت العلوم ليست أكثر من معلومات يحفظها التلميذ ليمتحن فيها ، فإن نجح أصبح أهلا للاستمرار فى التوسع فى دراستها ، وإن هو لم يستمر فى هذه الدراسة فما أسرع أن تتبخر هذه المعلومات من ذهنه وتتلاشى . هذا مع العلم بأننا قد وصلنا بسبب انتشار التعليم بسرعة متزايدة خلال ربع القرن الأخير إلى الحد الذى يبدو لنا فيه بوضوح أن نسبة ضئيلة جدا من التلاميذ الذين يدخلون المدارس فى مراحلها الأولية والثانوية ، حيث تدرس لهم مادة العلوم ، يستمرون فى التخصص فيها أو فى تطبيقاتها .

وعلى هذا الأساس يصح لنا أن نتساءل فى هذه الحالة عما إذا كان من المستحسن أن تستمر الغالبية العظمى من تلاميذ المدارس ، وهم لن يتخصصوا فى العلوم وتطبيقاتها . فى دراسة هذه المادة وتضييع وقتهم فيما لا يثمر الثمرة التى تتكافأ مع الجهد الذى يبذل فيها . أم هناك من صفات العلوم ومعناها الواسع ما يساعدنا على أن نتجه بتدريس هذه المادة إلى الوجهة التى يمكن أن تساهم بها فى تحقيق سعادة الأفراد وتقدم المجتمع .

وليس معنى ما تقدم أننا نحاول أن نقلل من أهمية المعلومات التى يحصل عليها التلاميذ فى دروس العلوم . فمن الممكن أن يكون لبعض الحقائق التى يقفون عليها أثناء دراستهم لهذه المادة أثر واضح فى تغيير سلوكهم فى مواقف معينة ؛ وذلك بقدر ما نحاول أن نربط بين هذه المعلومات وبين حياة التلاميذ . فلا شك فى أن من درس شيئاً عن أنواع الأغذية المختلفة وحاجات الجسم إليها يكون أقدر على حسن اختيار غذائه ممن لم يدرس شيئاً فى هذا الموضوع . إلا أننا سنحاول الآن أن نبرز بعض النواحى الكامنة فى معنى العلوم ، والتى كثيراً ما تغفل فى تدريس هذه المادة ؛ رغم أنها أدت إلى تغيير كبير فى الآراء الفلسفية المعاصرة ؛ وكان لها أكبر الأثر فى اتجاهات التربية الحديثة .

فالعلوم ليست مجرد معلومات سبق اختبار صحتها وتحققت سلامتها ، بل هي أهم من ذلك ، هي طريقة للبحث والتفكير . والواقع أن هذه الطريقة هي الظاهرة المشتركة في كل فرع من المعرفة يستحق أن يعتبر نوعاً من العلوم . وليس غرضنا الدخول هنا في تحليل مفصل لهذه الطريقة . ولكن يكفي أن نذكر أن هذه الطريقة إنما تقوم على البحث المتواصل عن الحقيقة، على أساس من المشاهدة والأدلة المتوافرة . وتتطلب الطريقة العلمية فرض أنسب الفروض لتفسير الظواهر التي نشاهدها أو العلاقات التي نكشفها . ويجب أن تكون هذه الفروض بحيث تمكننا من التنبؤ بظواهر أخرى يمكن اختبار صحتها ، وبذلك تزيد أو تنقص من احتمال سلامة الفرض، مما يجعله عرضة للتغيير والتبديل باستمرار كلما استجد من الأدلة ما يدعو إلى ذلك . ومن أهم خصائص هذه الطريقة أنها لا تعتمد على الانقياد لرأي خاص أو معلومات شخصية لا يمكن التحقق منها ، بل لها صفة العمومية والقابلية لتصحيح ما تقع فيه من أخطاء . وهي لذلك تستبعد من أي ميدان تطبق فيه التحزب للرأي القائم على الميل الشخصي أو التعصب للفكرة التي ينقصها الدليل ، ولذلك نجدها أسهل الطرق التي يمكن بواسطتها الوصول إلى اتفاق عام على النتائج التي نحصل عليها . على أن مثل هذه النتائج لا تعتبر في نظر الطريقة العلمية نتائج لها قدسيتها أو أنها لا تقبل النقض ، بل بالعكس فالطريق مفتوح دائماً لكل تصحيح أو تقدم بأوسع مدى .

هذه هي مميزات الطريقة العلمية التي تستخدم وسيلة لحل المشكلات ، وهي أيضا نفس المميزات التي تتصف بها الروح العلمية القائمة على فهم هذه الطريقة وتقبلها والاعتماد عليها في الوصول إلى النتائج وتكوين الآراء . فالروح العلمية من ناحيتها السلبية عبارة عن التحرر من القيود والتعصب للرأي أو التحزب للتقاليد الغير الممحصة والميول الشخصية . ومن ناحيتها الإيجابية تتصف الروح العلمية بالرغبة في البحث والاختبار والتمحيص قبل استنتاج النتائج التي يجب أن تبنى على الأدلة ، وبعد أخذ جميع الاحتياطات الممكنة لجمع هذه الأدلة.

وتتميز الروح العلمية أيضاً باحترام « الحقيقة » بصرف النظر عن الميل الشخصي أو أي اعتبار آخر . ويجدر بنا أن نستوضح هنا طبيعة « الحقيقة » التي تسعى العلوم إليها . هل هي « الحقيقة المطلقة » التي تؤكد الفلسفة المثالية وجودها في عالم آخر غير عالمنا هذا ؟ وهل يعتقد رجال العلوم (Scientists)

بوجود هذه الحقائق النهائية وأنهم يهدفون بأبحاثهم إلى الاقتراب منها تدريجياً ؟

يمكن الحصول على الإجابة لهذه الأسئلة من تاريخ العلوم نفسها . فهذا التاريخ عبارة عن سجل حافل للصراع المستمر بين العلوم وكثير من التقاليد والآراء السائدة التى تؤخذ على أنها حقائق ثابتة ونهائية غير قابلة للتعديل أو التبديل . وينظر العلماء إلى الحقيقة العلمية نظرة تشمل ما يلابس هذه الحقيقة من علاقات فى محيط معين . فالنظرية العلمية ليست أكثر من فرض سليم يفسر ما حصلنا عليه من مشاهدات أو معلومات ويمكن بواسطته استنتاج معلومات أخرى من الممكن أيضاً اختبار صحتها بالمشاهدة . فاعتبار مثل هذه النظرية حقيقة علمية ينبنى فقط على إمكان الاعتماد عليها فى توقع أمور معينة والتصرف على أساسها فى محيط معين . وبرغم احترام الحقيقة التى نحصل عليها بهذا الأسلوب العلمى ، فإن هذا لا ينفى قابليتها للتعديل إذا استجد من المعلومات ما يدعو إلى ذلك . وتاريخ العلوم ملىء بالأمثلة التى من هذا النوع والتى تبين لنا ناحية من نواحى عظمة العلوم ، وهى أن نجاح العلوم وتقدمها لا يتوقف فقط على تأييد وإثبات ما هو قائم فعلا من نظريات وحقائق علمية بل أيضاً على إثبات خطأ هذه النظريات واستبدال ما هو أصلح منها بها . فشتان ما بين هذه النظرة إلى الحقيقة العلمية والنظرة إلى الحقيقة على أنها نهائية .

ومن المهم ألا نغفل أهمية هذه الناحية من صفات العلوم . فكثير من الناس يميل إلى اعتبار النظريات العلمية وكذلك التقاليد الاجتماعية أو الآراء السائدة فى المجتمع فى وقت معين كما لو كانت نهائية ومستوفاه . ولكن ذلك يرجع إلى الجهل بطبيعة هذه النظريات والآراء ، وإغفال أنها ليست أكثر من صورة للآراء المتفق عليها فى ذلك الوقت . ولعله قد اتضح مما سبق أن العلوم ليست مجرد حقائق واكتشافات يتراكم بعضها فوق بعض ، بل إن طبيعتها الديناميكية المكتسبة من الطريقة التى تقوم عليها والروح التى تسود العمل فيها تجعلها دائماً فى ثورة ضد نفسها . فالتقدم الذى يحدث فى العلوم لا يأتى فقط من مجرد إضافة الحقائق الجديدة التى نكتشفها ، ولكن على الأخص من عملية التفاعل بين النظريات القائمة وما يستجد من معلومات قد تناقضها . وبرغم أن العلوم تقوم على أساس من الحقائق التى سبق اختبار صحتها فإن العلماء دائبو التنقيب والحفر تحت جدران هذا الأساس . وعلى ذلك لن يكون فهمنا لمعنى العلوم

كاملا ما لم ندركْ طبيعتها الديناميكية التي تجعلها فى تطور وتقدم مستمر . ولعل من أبلغ ما وصفت به العلوم ما عبر به أحد العلماء عندما قال « إنه يكاد يكون جزءا من تعريف العلوم أنها تسير إلى الأمام » .

لعلنا قد تمكنا بالمناقشة السابقة من إبراز نقطة هامة فى هذا الموضوع وهى أن أعظم قيمة للعلوم إنما تكمن فى طريقة البحث فيها وفى الروح التى تبحث بها عن الحقائق . ومنذ أن اتبعت هذه الروح فى بحث الظواهر الطبيعية والمشكلات الكمية نجحت العلوم الطبيعية نجاحاً باهراً لدرجة تعزيز الرأى القائل بأن التقدم الذى حدث فى هذا المجال هو أعظم نجاح أحرزه الإنسان فى أعماله . على أننا إذا قارنا هذا النجاح بمدى تقدم الإنسان فى دراسة مشاكله الاجتماعية واستخدامه لتطبيقات العلوم فى المجتمع نجد أن الفارق ما زال كبيرا . فبينما كان التقدم يسير بسرعة عظيمة فى ميدان العلوم الطبيعية خلال القرون الثلاثة الماضية أى منذ اتباع الطريقة العلمية والروح العلمية فى هذا الميدان نجد أن التقدم الاجتماعى ما زال يسير ببطء كبير لا يتمشى مع التقدم العلمى . ولعل ذلك راجع إلى تدخل عوامل معينة تعقد الموقف وتعرقل تطبيق النظريات العلمية عند دراسة النواحى الاجتماعية . فالميل إلى التمسك بالتقاليد يضع العراقيل فى سبيل التفكير العلمى . وما لم يكن المجتمع متميزا بحبه للحقيقة ، فإما أن يميل الناس إلى رفض الآراء الصحيحة التى قد تناقض معتقداتهم الراسخة فى أذهانهم بمرور الزمن ، أو يميلوا إلى قبول أى رأى جديد بدون تمحيص لمجرد الرغبة فى التجديد .

وقد يكون من السهل التخلص من مثل هذه الاتجاهات التى تنافى الروح العلمية أثناء البحث فى العلوم الطبيعية . فبساطة هذا المجال نسبياً وقوة الأدلة التى يمكن الحصول عليها بتجارب محكمة تسهل علينا رفض أى رأى لا يمكن إثباته عمليا . وعادة يهتم العالم الذى يبحث فى هذا الميدان بصحة حقائقه العلمية أولا ، وذلك بعكس الحالة عند البحث فى الشؤون الاجتماعية حيث يحاول الرجعيون وأصحاب النفوذ وبعض المضللين والخياليين وغيرهم من أرباب المصلحة هدم الاحترام لطريقة التفكير العلمى والسخرية من الاعتماد عليها فى الناحية الاجتماعية . وكثيرا ما تلاقى اعتراضاتهم قبولا حسناً من الناس خصوصاً إذا صادفت وترا حساساً فى الطبيعة البشرية .

على أن ميدان العلوم الطبيعية نفسه لم يخل تماماً من التحزب للميول الشخصية .

حقيقة إن العالم لا يهمه أن تكون سرعة الصوت فى الهواء أقرب إلى ١١٢٠ قدما فى الثانية منها إلى ضعف هذا العدد ما دامت النتيجة التى يحصل عليها صحيحة بدرجة كافية للاعتماد عليها والاستفادة منها . ولكن عندما تكون لمثل هذه النتائج ملابسات إجتماعية معينة ، كمناقضتها لبعض العقائد الراسخة المتصلة بعاطفة إنسانية شديدة ، فعندئذ يجد الناس صعوبة كبيرة فى التخلص من تعصبهم وقبول الحقيقة العلمية . ومن أمثلة هذه الحالات فى العلوم الطبيعية ما حدث لاكتشافات جاليليو وكوبرنيك ودارون ، وكذلك التفسيرات النازية لنظرية الأجناس البشرية ومهاجمة العلماء الروس لنظرية الوراثة الحديثة .

وكثيرا ما تقابلنا نفس الصعوبات السابقة عند محاولة الاستفادة من تطبيقات العلوم الطبيعية فى المجتمع . فالاكتشافات العلمية قد أصبحت مصدر قوة هائلة للسيطرة على بيئة الإنسان ، على أن هذه القوة يمكن استخدامها للخير كما يمكن استخدامها للشر ، ويتوقف ذلك على مجموعة من القيم والاعتبارات التى ننظر خلالها إلى نتائج استخدام هذه الاكتشافات . فالطاقة الذرية يمكن استخدامها فى الحروب والقضاء على المدنية التى وصل إليها الإنسان ، كما يمكن استخدامها فى الطب وفى الصناعة . كذلك استعمال الراديو يمكن أن يوجه لاستغلاله فى الحروب أو للتسلية أو للاستفادة به فى التعليم . ولكل من هذه الاستعمالات اعتبارات معينة تتضمن ما هو خير أو شر للفرد أو للمجتمع أو للإنسانية عموما . ومع أنه من الممكن تجنب الاختلاف على استخدام هذه الاكتشافات العلمية ، إلا أن النظام الاجتماعى والاقتصادى القائم فى كثير من المجتمعات قد أوصلنا إلى الحالة التى يكثر التضارب فيها بين وجهات النظر فى هذه الاستعمالات .

ولعله قد اتضح من المناقشة السابقة أن الروح العلمية لم تستعمل فى دراسة المشاكل الاجتماعية بالقدر الذى استعملت فيه فى بحث النواحى الطبيعية . وقد ترتب على ذلك أن التقدم الذى أحرزه الإنسان فى الميدان الاجتماعى لم يضارع ، كما سبق أن بينا ، ما أحرزه من السيطرة على بيئته الطبيعية . وقد يكون مرجع ذلك أيضا إلى عدم إدراكنا أن الروح العلمية لها تطبيقاتها الاجتماعية ، وأن العلوم ليست محايدة أو خارجة عن البحث عند استخدام القيم الخلقية فى الأحكام التى نصدرها على تصرفاتنا . حقيقة إنه عندما بدأت العلوم الحديثة فى الازدهار كان عليها أن تتحاشى مناقشة المسائل المتعلقة بالنواحى الخلقية أو المشاكل

الاجتماعية ،كي تكتسب بذلك مناعة ضد خصومها وتسامحا من رجال الدين والأدب ، كما يظهر ذلك مما عبر به روبرت هوك منذ ثلاثة قرون عندما حدد أهداف الجمعية الملكية (Royal Society) فى انجلترا ، إذ قال :

« إن مهمة الجمعية الملكية هو تحسين المعلومات الخاصة بالأشياء الطبيعية وجميع الفنون النافعة والصناعات والأعمال الميكانيكية كالآلات والاختراعات وذلك عن طريق التجارب العملية وبدون التعرض للنواحى المتعلقة بالألوهية أو ما وراء الطبيعة أو الأخلاق أو السياسة أو النحو أو البلاغة أو المنطق » .

على أن هذه النظرة قد تغيرت كثيرا فى العصر الحديث . فلم تعد الدوائر العلمية أو الثقافية تنظر إلى العلوم تلك النظرة المحايدة . فإن مجرد اعتناق الروح العلمية يتضمن التمسك بمبدأ من مبادىء الأخلاق يمكن استعماله للحكم على تصرفات الإنسان . فالتصرف التى يبنى على استخدام الروح العلمية هو خير ، أما التصرفات التى تدل على إنكار هذه الروح أو هدمها فهى إلى هذا الحد شر . فالعلوم بمعناها الحديث قد ساهمت فى الحكم على القيم الخلقية بدرجة أكثر مما يظن الكثيرون ، وذلك بإصرارها على البحث عن الحقيقة وإظهارها للعيان .

ويتضح لنا مما تقدم أن العلوم بمعناها الحديث ليست مجرد حقائق تكتشف وتتراكم ، بل إن الأهم من ذلك أنها طريقة للتفكير وروح للعمل. ولعل فى نمو هذه الروح العلمية أكبر أمل فى رقى الإنسان وتقدم المجتمع ،وخاصة إذا عمت هذه الروح دراسة المشاكل الاجتماعية وتكوين الأسس الخلقية التى يجب أن تتمشى مع التقدم فى ميدان العلوم الطبيعية . وهذا المعنى يوحى إلينا بأنه يجب ألا يكون تدريس العلوم مقصوراً على تلقين المعلومات والحقائق العلمية ، بل يجب أن تدرس العلوم فى الوقت نفسه على أنها طريقة للتفكير يمارسها التلاميذ لحل ما يعترضهم من مشكلات ، وروح فى العمل تنمى فى نفوسهم لمواجهة أى موقف من المواقف ،وتمكنهم من تمحيص ما يلقى إليهم من آراء وتصحيح ما يتعلق بأذهانهم من الخرافات ، كما تعينهم على موالاة فحص التقاليد السائدة ،فما يثبت بالدراسة صلاحيته منها يحافظ عليه ،وما يثبت عدم ملاءمته للظروف يستبدل به تقليد أكثر ملاءمة ،وبذلك نضمن مسايرة الأفراد للتقدم والتطور فى هذا العالم الدائم التغير .

إن تدريس العلوم بهذا المعنى يجعل لها أهمية قصوى بين مواد الدراسة ، إذ هى بذلك تساهم فى تحقيق سعادة الفرد وتقدم المجتمع .

وظيفة المواد الاجتماعية فى تربية الجيل

للدكتور أبو الفتوح رضوان
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

لا بد أن يسأل مدرس المواد الاجتماعية نفسه ، كما يسألها أى مدرس آخر ، عن قيمة ما يعلم تلاميذه من المواد . وقد يجد المدرس القانع ما يريح ضميره عندما يجيب عن السؤال بأن تلاميذه قد حفظوا كتاباً بعينه قررته عليهم السلطة التى تشرف على المدارس ، وهكذا يسهل الاتفاق على فهم تعبيرات ليست مفهومة دائماً . فمثلا يصبح معنى قولنا إن تلميذاً ما نال ٥٠٪ من الدرجة النهائية للمادة فى امتحان ما أن هذا التلميذ قد تعلم ٥٠٪ من المادة التى امتحن فيها ، وأن تلميذاً آخر نال ٧٥٪ من الدرجة قد تعلم ٧٥٪ من تلك المادة . وقد لا يجد الإنسان صعوبة فى قبول تفسير كهذا ، فهو سليم من الناحيتين المنطقية والحسابية . ولكن هذا المدرس قد يداخله الشك عندما نعيد الامتحان فيتبادل التلميذان موقعهما من سلم التقدير . وقد يلح عليه الشك حين نواجه التلميذين بمشكلة اجتماعية فيظهر من استجابتهما أن الأقل درجة كان أعمق فهماً وأسلم تصرفاً من الأعلى درجة .

والمغزى الطبيعى لهذا المثال هو أن المعرفة الحقيقية تختلف تمام الاختلاف عن استظهار قدر من المادة المسطورة فى كتاب أو نحوه . فقد يعى التلميذ حقائق كثيرة ولكنه لا يستطيع أن يستخدمها فى حياته ، وهو قد يستطيع أن يستخدم فى حياته جزءاً من المادة لو قيس بمقياس الامتحان لبدت تفاهته . والطريقة الوحيدة لحل هذه المشكلة هى أن نستوضح هدفنا من تدريس المواد الاجتماعية وأن نقيس ما تعلمه التلميذ بمعيار هذا الغرض . فالغرض الذى يستهدفه المدرس وهو يبذل نشاطه التعليمى هو الذى يحدد نوع النتيجة التى يحصل عليها التلميذ . فقد يعلم المدرس درساً عن صلاح الدين بن أيوب فيكسب تلاميذه بصراً بتيارات السياسة الخارجية فى هذا العصر الذى يعيشون فيه ، وقد

يعلمهم طرفاً من الخطط الحربية ، وقد يمدهم ببعض المعلومات عن أدوات القتال والأزياء فى عصر بائد ، وقد يثير فيهم بعض عواطف « الفروسية » ، وقد تقتصر نتيجة درسه على تحفيظهم قليلا من الألفاظ اللغوية التى لم يسمعوها من قبل . فالنتيجة تتوقف على الهدف الذى جعله المدرس نصب عينيه وهو يكيف درسه عن صلاح الدين ويضع خطته .

فإذا أردنا أن نجعل المواد الاجتماعية أداة فعالة فى تربية الجيل الذى نعده وجب أن نعرف أولا ما هو غرضنا من تقرير هذه المواد فى خطة الدراسة . وتقرير هذه المسألة متعلق بأغراض المجتمع نفسه وآماله فى المستقبل ، فإن علماً من العلوم لا يمكن أن يدعى مكاناً فى خطة الدراسة — فى التعليمين الابتدائى والثانوى على الأقل — لقيمته الذاتية من حيث هو مجموعة منظمة من المعلومات ، بل على أساس أثره فى تحقيق الأغراض العليا للمجتمع الذى نعد التلاميذ لعضويته . وعلى هذا فركز المواد الاجتماعية فى خطة الدراسة يجب أن يقرر على أساس قيمة هذه المواد فى تحقيق الأغراض العامة للتربية التى ما هى إلا أغراض المجتمع نفسه .

وليس هذا موضع الإسهاب فى مناقشة الغرض العام من التربية فى مصر . على أنه يمكن أن نقرره بشكل لا تطول اللجاجة فيه فنقول إن غرض التربية المصرية هى أن تعد جيلا من النشء يستطيعون أن يكونوا أعضاء نافعين فى المجتمع المصرى ، لا كما هو بعيوبه ومشكلاته ، بل خالصاً منها ، وأن يخوضوا معترك الحياة فيه معتمدين على ذكائهم ومعرفتهم ومثلهم العليا ، لا على الجهل والخضوع والانقياد للضغط . وأن يساهموا فى تحويل الحياة فى هذا المجتمع المصرى تبعاً للمثل الديمقراطية التى يناضل المصريون فى سبيلها منذ الثورة العرابية . فإذا اتفقنا على أن هذا هو هدف المدرسة المصرية بوجه عام وجب أن يكون الغرض من تدريس المواد الاجتماعية متمشياً معه مساهماً فى تحقيقه .

ولهذا الغرض العام للتربية ثلاث نواح : ناحية ثقافية ، وناحية عقلية ، وناحية خلقية . وينبنى على ذلك أن للمواد الاجتماعية ثلاثة أغراض : غرض ثقافى ، وغرض عقلى ، وغرض خلقى .

أما الغرض الثقافى فمرده إلى أن المواطن لا يمكن أن يشترك فى حياة قومه قياماً بواجباته وتمسكاً بحقوقه ومساهمة فى مشكلات عصره وقومه إلا إذا فهم

فهماً دقيقاً مقومات الحياة الحاضرة وفهم طبيعة المشكلات التى تعترض المعيشة فيها . وهذه الحياة بخيرها وشرها وحقوقها وتكاليفها ونعمها ومشكلاتها إنما هى وليدة ماض طويل ، اصطرعت فيه دوافع ومصالح ، وتتابعت فيه حوادث تلو حوادث ، وقامت تقاليد وأسست نظم وسنت قوانين : كان معظمها توفيقا بين المصالح المختلفة وتنسيقاً للحوادث المتتابعة ، وكان لها ضرورات ومقتضيات فى وقتها . ثم زالت بعض الضرورات وخفت بعض المقتضيات ، وبقيت النظم والقوانين والتقاليد قائمة تحفظ التوازن فى الحياة الاجتماعية وتضمن لها الاستقرار والبقاء والاطراد ، ولكنها فى الوقت نفسه تصطرع مع ظروف الحياة التى لا ينقطع لتطورها مدد .

على أن هذا الحاضر لا يسير فى اتجاه معين لا يحيد عنه ، وإنما هو مستودع احتمالات ومفترق طرق ، وواجب الشعب أن يختار فى أيها يسير نحو مستقبله . وليست هذه الاحتمالات مطلقة ، ففى حاضر كل أمة قدر من الاحتمالات ضبطه وحدده ماضيها وواقع الحياة فيها . فالطرق التى قد ينفرج عنها حاضر الشعب الأمريكى غير الطرق التى قد ينفرج عنها حاضر الشعب المصرى . ولكن لكل من الشعبين أن يختار فى حدود ما يحتمله حاضره من وجوه التشعب ، ومعيار الاختيار هو مشكلات المجتمع التى يجب أن تحل وأهدافه التى يطمع فى أن تحقق . وإن فهم الحاضر على ضوء ماضيه ، وتحديد الطرق التى قد ينفرج عنها على أساس مشكلاته ، واختيار أى الطرق يسلك المجتمع فى حل تلك المشكلات على ضوء أغراضه العليا — هذه الأمور الثلاثة تجمع الغرض الثقافى لتدريس المواد الاجتماعية فى المدارس .

وطبيعة المواد الاجتماعية تتمشى مع هذا الغرض . فالتاريخ وهو أقدم المواد الاجتماعية ما هو إلا بحث فى الكيفية التى بها اكتسب المجتمع خصائصه السياسية والاجتماعية الحاضرة ، فهو دراسة الماضى لتنوير سياسة الحاضر . أما اتجاه بعض المؤرخين إلى التنقيب فى الماضى لمجرد طرافته أو لمجرد البحث عن الحقيقة الغابرة دون تصويبها نحو مشكلة حاضرة فهو بمثابة انتحار لأنفسهم وقتل لمادة تخصصهم . والتربية الوطنية ما هى إلا دراسة النظم الحكومية وعلاقة الفرد بها وفى أى اتجاه يمكن أن تصلح حتى تفسح المجال بشكل متزايد لكفايات الأفراد وحرياتهم وذكائهم . ولا يغنى عن ذلك أكبر كمية من المعلومات يحفظها التلميذ عن مواد الدستور واختصاصات المحاكم . وعلم التنظيم السياسى الذى

تعلم نتف منه ضمن منهج التربية الوطنية ليس مجرد دراسة النظريات السياسية بل هو فهم لأغراض الحكومة وطرقها بشكل يجعل التلميذ أكثر تذوقا للنظام الحكومى الحاضر الذى اشتق مثله الأعلى من جعل حكومة الأمة تدار بواسطة الأمة لفائدة الأمة . وعلم الاقتصاد الذى قرر بالمدارس فى سنة ١٩٢٥ ثم عدل عنه ليفسح المجال لمادة مجدبة اسمها المنطق ومبادىء الفلسفة ليس غرضه مجرد دراسة النظريات الاقتصادية وآراء الفلاسفة فيها ، ولكن دراسة النظم الاقتصادية القائمة وما تواجهه من مشكلات وما يمكن إدخاله عليها من الإصلاح حتى تحقق تكافؤ الفرص وتساعد على رفع مستوى المعيشة للأفراد . وعلم الجغرافيا مهما ادعى عضويته فى أسرة العلوم الطبيعية له وظيفة فى النمو الاجتماعى للفرد يجعله وإن كره أحد المواد الاجتماعية . وموضوعه دراسة كيف حددت البيئة خصائص المدنية وتطورها ووجهت حياة الناس ومصايرهم ، وكيف يمكن تكييف هذه البيئة بحيث توجه حياة الشعب ومدنيته نحو الغايات القومية . وهكذا .

وأحب أن أترك الفلسفة جانبا برهة من الوقت أنزل فيها إلى ميدان الفصل بمنهجه المرسوم ووقته المقسوم . وكأنى بأحد مدرسى المواد الاجتماعية يسألنى هل تنوير الحاضر وتوضيح احتمالاته ومساعدة التلاميذ على تذوق مدنيتهم والمساهمة فى أن يسلكوا بمستقبل أمتهم أحد الطرق التى هم على مفترقها غرض عام للمواد الاجتماعية يتحقق بمجرد دراستها أو هو غرض يستهدفه المدرس فى كل درس من دروس تلك المواد؟ والجواب على ذلك أن غرضاً من الأغراض لا يمكن أن يتحقق من تلقاء نفسه وإنما الشرط الأساسى لتحقيق أى غرض هو تركيز النشاط عليه وتوجيهه نحوه . ولكن أليس من التعسف أن نطالب المدرس بأن يعمل على تحقيق غرض عريض كهذا فى كل درس ؟ . وللجواب على هذا دعنا نفتح منهج التاريخ للسنة الثانية الثانوية لنختار مثالا منه ، ودعنا نختر موضوعاً بادى الانقطاع عن حاضر التلميذ لأول وهلة ، مثل « النزاع بين على ومعاوية » . المهم هو تكييف الموضوع وتوجيه منطق الدرس . فقد نعرض الدرس على أنه سلسلة حوادث ابتدأت بقتل عثمان وانتهت بمقتل على وتولية معاوية — حوادث غبرت منذ قرون وانقضت ولن يفهم التلميذ لماذا عرّضه المدرس لقصتها . والآن دعنا نحاول تكييف هذا الدرس بحيث ينير حاضر المدنية المصرية

أمام التلميذ ويجعله أقدر على المساهمة فى توجيهها . لذلك يمكن أن يقدم موضوع « النزاع بين على ومعاوية » على أنه طريقة لجأ إليها مجتمع غابر لفض نزاع نشأ حول مشكلة ما ، ولتكن كيفية حكم الولايات التابعة للدولة أو فرض الضرائب على أهلها أو محاكمة ناس عبثوا بالنظام العام أو غير ذلك مما ترتبت عليه الثورة على عثمان ، وموقف على من الثوار ومعارضة معاوية فى خلافته . وتذكر الحوادث كتوضيح للطريقة التى لجأ إليها الطرفان المختلفان كل لتقرير وجهة نظره بحد السيف . وهنا يشار إلى الطريقة التى تتبع فى مجتمعنا الحديث لحل المشكلات وتقرير الخلافات ، وكيف أنها لا تعترف بالعنف بل بالنقاش وقرع الحجة بالحجة وترك حرية الرأى لمن عنده رأى يريد أن يدلى به ، ثم أخيراً بالاقتراع واتباع رأى الأغلبية ونزول الأقلية على حكمها . وكيف أن الأغلبية تحترم فى الوقت نفسه رأى الأقلية وتترك لها حرية مواصلة التعبير عن رأيها ، فقد تجذب أغلبية فى جانبها يوماً ما وعندئذ تتقرر وجهة نظرها بالطريقة الدستورية التى تقوم على السلم . فمتى عولج موضوع الدرس على هذا النمط — أو غيره مما يشبهه — أصبحت دراسة الماضى وسيلة لتنوير الحاضر وبعث الشعور بنعم المدنية الحديثة وتوجيه الجيل الناشىء نحو طريق المستقبل . وهكذا يمكن توجيه أى درس فى المواد الاجتماعية نحو الغرض العام لتلك المواد ، ولن يعجز المدرس الواسع الحيلة الذكى العقل عن أن يجد علاقة ما بين درس ومشكلة حاضرة .

وقد يسأل مدرس آخر : وما حيلته هو فى المسئولية التى نحاول أن نلقيها على كاهله إذا كان الذين يضعون البرامج قد أغفلوا أكثر المواد الاجتماعية فلم يقرروا على التلاميذ شيئاً من علوم الاجتماع أو السياسة أو الاقتصاد ؟ والجواب على ذلك أنه فى دراسة كالتى تتطلبها المرحلتان الابتدائية والثانوية ليس من الضرورى — ولا من المرغوب فيه — أن تنظم الخبرات التعليمية على النمط الذى يتناولها به المتخصصون . وفيما هو مقرر من الموضوعات فى مواد التاريخ والتربية الوطنية والجغرافيا ما يكفى لأن يعالج المدرس وتلاميذه كل مزايا المدنية الحديثة ومشكلاتها بشكل يخلق من التلاميذ مواطنين أذكياء . ولتوضيح ذلك نضرب مثالا واحداً . خذ ناحية هامة من الحياة الحديثة هى مسألة الضرائب فلو تركت وشأنها لدخلت فى باب الاقتصاد الذى لم يقرر له شىء فى خطة الدراسة . ولكن مدرس التاريخ لابد متناول مع تلاميذ السنة الأولى الثانوية نظام الضرائب

الفاسد الذى كان متبعاً فى العصر الرومانى الذى ارهق كاهل المصريين بأنواع غريبة من الضرائب كضريبة الرؤوس وضرائب المرور فى الطرق والجنازات وما إلى ذلك . وهو لا بد متناول مع تلاميذ السنتين الثانية والرابعة نظام الضرائب فى العصر التركى وهو نظام يقوم على ابتزاز أموال الناس وجباية الضرائب منهم مرات متعددة كلما احتاج الأمراء إلى مال أو بدت على أحد مظاهر النعمة . والمدرس فى هاتين الحالتين يستطيع أن يجعل درسه قائمة بأسماء الضرائب وجدولا بمقاديرها ، وهو فى هذه الحالة لا يستطيع أن يدعى أنه حقق أى غرض من تعليمه . وهو يستطيع أن يعكس الحقائق الغابرة على حاضر الضرائب المصرية فيبين مزايا النظام المتبع فى الحاضر وكيف أن الضرائب الآن تفرض على الدخل لا على الرأس ولذا فهى تتفاوت حسب الغنى والفقر ، وكيف أنها تؤخذ من الناس لتصرف على شئون الناس لا لتدخل جيوب الحكام كما كانت الحال فى عصر الرومان وعصر المماليك . ومتى تذوق التلاميذ مزايا المدنية الحديثة ولمسوا التقدم أمكن المدرس أن يتجاوز مرحلة التذوق إلى مرحلة النقد والإصلاح فيثير المشكلات التى تكتنف موضوع الضرائب كمشكلة الضرائب التصاعدية وضريبة التركات والضرائب الجمركية على الكماليات إلى آخر هذه المسائل . ومتى تناول المدرس درسه على هذا النحو ساهم مساهمة جدية فى خلق جيل ذكى من المواطنين يفهمون مجتمعهم ويتطلعون إلى المستقبل من مفترق طرق الحاضر .

على أن مجرد فهم الحاضر بجذوره الضاربة فى الماضى واحتمالاته المتجهة نحو المستقبل ليس كافياً لتكوين المواطن الصالح . فجانب المعرفة وحده لا يتضمن كل موجهات السلوك وإنما قيمة المواطن فيما يقوم به من عمل مساهمة منه فى تطور الجماعة نحو مرتبة أعلى من المدنية . وكم من الناس من يعرف ثم تأتى أعماله مناقضة لما يعرف . ومن هذه المشكلة يتفرع الغرضان الآخران لتدريس المواد الاجتماعية : الغرض العقلى والغرض الخلقى . وكلاهما نتيجتان مصاحبتان لغرض المعرفة الذى سبق .

أما الغرض العقلى فهو ما ينتج عن دراسة المواد الاجتماعية من تدريب القدرة على الاستدلال فى الشئون الاجتماعية والقدرة على الحكم على الحوادث والأشخاص . فلا شك فى أن لكل نوع من المعلومات طريقة تفكير تناسبها وينتج من تناولها والتفكير فيها بهذه الطريقة أن يكسب العقل نمطاً خاصاً من

التفكير فى نوع خاص من المسائل . فرجل الدين يفكر فى المسائل بطريقة تخالف الطريقة التى يفكر بها رجل العلم . وطريقة التفكير المتضمنة فى المواد الاجتماعية تقوم على النقد والمقابلة والتحقيق ووزن قيم الأدلة وربط السبب بالنتيجة والتعليل للحوادث وإرجاعها إلى عواملها الأصلية . وهذا النمط من التفكير ضرورى للمواطن فى حياته الاجتماعية ، فهو دائماً محتاج إلى أن يستنبط الدوافع من الأعمال ، والخلق من السلوك ، والأسباب من النتائج ، كما هو محتاج إلى أن ينتظر نتائج معينة من أسباب معينة . وتكوين هذه العادة التفكيرية من أهم أغراض تدريس المواد الاجتماعية . على أن المدرس يجب أن يلاحظ أنها لا تأتى عفواً ، فلو أنه درس المواد الاجتماعية على أنها نظريات تؤخذ مأخذ التسليم أو إجابات ثابتة لمشكلات معينة بلا حدث استدلال ولا تفكير ولاقتصر الأمر على عمل الذاكرة . وإنما تحصل الفائدة المرجوة فى هذا السبيل إذا عالج التلاميذ الموضوعات على شكل مشكلات وجمعوا الحقائق بالقياس إليها ورتبوها على نمط يؤدى إلى حلها وبذلوا جهداً مقصوداً فى الفرض والاستنباط وسوق الأدلة لتأييد وجهات النظر المختلفة أو دحضها ، وبالاختصار إذا قاموا بعملية تفكيرية سليمة كاملة وهم يعالجون الموضوع .

أما الغرض الخلقى للمواد الاجتماعية فيتعلق بتكوين أنماط من السلوك مرغوب فيها . ومن المسلم به أن السلوك نتيجة لما يقبله الفرد من القيم والمثل العليا وما يتكون فى نفسه من الميول والاستعدادات والذوق والنزعات والدوافع . على أنه ليس فى الإمكان تقديم ثبت بالميول والاستعدادات والدوافع التى تكون الخلق الفاضل ، إذ أن هذه المقومات السلوكية تختلف باختلاف أشياء كثيرة منها روح العصر ومقتضيات الزمن ومستلزمات الموقف الذى ينصب عليه السلوك وسن الآدمى المتصرف فى الموقف . على أنه من الممكن أن نعدد بعض المقومات الخلقية التى لا مفر منها لاستقامة الحياة الاجتماعية للأمة . فمن ذلك روح الخدمة الاجتماعية ، وهو شعور الفرد بأن عليه مسئولية فى المساهمة فى خلق مجتمع أكثر تقدماً من المجتمع الحاضر . وينطوى تحت هذا الاستعداد العام صفات كالإخلاص فى العمل ، والوفاء للجماعة ونظمها ، والتعاون فى الصالح العام ، والتفاؤل الذكى فى المستقبل . ولسنا فى حاجة إلى الإطالة فى تبيان أهمية هذه الصفات ، فإن ما نشكو منه فى الحاضر من تأخر فى بعض أحوالنا مرده اليأس والمبالغة فى اعتبار الذات

والمصلحة الذاتية وعدم الوفاء لمثلنا الديمقراطية .

والمواد الاجتماعية بطبيعتها أنسب المواد لتكوين مثل هذه الاستعدادات الخلقية لأنها توضح بطريقة محسوسة أن ركب الإنسانية مهما تذبذب بين التقدم والتدهور فإن عامل الزمن دائماً فى مصلحته ، وأن التقدم حقيقة ثابتة مهما بلغ بنا عدم الرضا عن الحاضر . وهذه المواد أيضا تضرب الأمثلة العديدة على أن أى تقدم فى شئون الأمة كان نتيجة لجهد بذله أناس ، وتضحيات قدمها أشخاص على حساب صحتهم ومالهم ومصالحهم الخاصة . ومن الذى يستطيع أن يدرس الجغرافيا ولا يستخلص منها أن البيئات الغنية كانت معدمة يوماً ما ، ثم رواها ناس بعرقهم ودمائهم ، فأخرجوا مما تنبت الأرض ومما تبطن الجبال ، فربا فيها الخير واهتز على جوانبها الحسن ، وأن بقاء حسنها واطراد خيراتها يستلزمان أن تروى دائماً بعرق من تؤول إليهم من الأجيال المتعاقبة ؟ ومن يستطيع أن يدرس التاريخ ولا يشعر بأنه جنى ثمار عمل الأجيال السالفة ، وأن من حقه أن يقوم ما ورثه على ضوء خبراته وحاجاته ، وأن من واجبه أن يساهم فى إصلاحه على بينة من هذا الضوء حتى يكون مستقبل الأمة خيراً من حاضرها ؟ ومن يستطيع أن يدرس علم الاجتماع وعلم الاقتصاد ولا يقدر الفرص والمزايا التى يتمتع بها فى المدنية الحالية مما لم يكن يحلم به أجداده وآباؤه ؟ .

تلك هى أغراض تدريس المواد الاجتماعية : فهم الحاضر وإنارة طرقه إلى المستقبل ، وتكوين عادات عقلية مفيدة فى تناول المواقف الاجتماعية ومعاملة الناس ، وبناء خصائص خلقية قوامها تقدير مزايا الحاضر والشعور بدين الإنسان لأسلافه وجماعته ، والرغبة الأكيدة فى رد جميل السلف للخلف ، وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة ، والاعتقاد الراسخ أن الركب مهما ظهر عليه من أثر الكلال يسير إلى الأمام . وكلها أغراض تتحقق عن طريق المعرفة والعلم والاقتناع حتى تصبح جزءاً من تركيب الإنسان العقلى . متى كان مدرس المواد الاجتماعية شاعراً بها مستهدفاً إياها فى نشاطه ونشاط تلاميذه . وتلك الأغراض لا تتعارض بالطبع مع أن لكل مادة من المواد الاجتماعية أغراضاً خاصة بها تحققها بجانب تلك الأغراض العامة .

ونختم المقال بملاحظات ثلاث يجب ألا تغرب عن بال مدرس المواد الاجتماعية لأنها مما تقدم بمنزلة الأساس .

فأولا : يجب على المدرس أن يفرغ طاقة ذكائه فى أن يوفق بين الأغراض المتقدمة وحاجات العصر الذى يعيش فيه ويعلم أبناءه . فالأهداف ليست جامدة ، لأنها متصلة بعالم سريع التغير . وما هو اليوم مثل أعلى أو فضيلة أو أمر مرغوب فيه لم يكن كذلك بالأمس، ولا هو من الضرورى أن يبقى كذلك فى الغد . فالمصالح التى نختار بها طريق المستقبل، والمعايير الخلقية التى تحدد على أساسها مثلنا العليا واتجاهات أنفسنا ، كلها خاضعة لمقتضيات كل عصر وحاجات أهله . ومن ثم وجب أن يكون مدرس المواد الاجتماعية شديد الفهم لظروف الحاضر وحاجات الوقت ، وأن يوجه تدريسه على أساسها .

وثانيا : يجب أن يعرف المدرس أن مجرد الاقتناع بالأغراض لا يكفى ، بل العبرة بمدى تحقيقها عمليا فى الجيل الذى يتناوله بالتربية والتأديب . ومن ثم فلا بد للمدرس من أن يترجم الأغراض النظرية إلى طريقة عملية تؤدى إلى تحقيقها ، فإن الأغراض لا تتحقق من تلقاء نفسها ولا مجرد اقتناعنا بها يفيد المجتمع فى شىء .

وثالثا : ان الأغراض العامة للتربية — وهى تلك التى ذكرنا ما يخص المواد الاجتماعية منها فيما سبق — يجب أن تكون موضع العناية والتقديم إذا ما حدث تعارض بينها وبين الأغراض الخاصة لكل علم على حدة . إذ لا شك فى أن الجيل الناشىء أكثر احتياجاً إلى تربية اجتماعية منه إلى الإحاطة بدقائق كل علم من العلوم . وليس معنى هذا أن المعرفة التى تنطوى عليها كل مادة من المواد الاجتماعية ليست بذات قيمة ، ولكن معناه أن ما يعلم منها يجب أن يختار على أساس مدى تحقيقه للأغراض العامة للتربية .

آداب المهنة

للاستاذ محمد على مصطفى
المراقب العام السابق للتعليم الابتدائى

تعرض اثنان من كبار المربين الأمريكيين ، هما المرحوم الدكتور وليم باجلى أستاذ التربية المشهور بكلية المعلمين التابعة لجامعة كولمبيا ، والذى تخرجت على يديه أجيال عديدة من المعلمين ، والسيدة ماريون مكدونالد الأستاذة بكلية المعلمين التابعة لولاية نيويورك — تعرضا فى كتاب لهما لآداب المهنة التى يجب أن يلتزمها المعلمون ، وعقدا لبيانها فصلا قرأته فرأيت أن أذكر لقراء هذه الصحيفة شيئاً من هذه الآداب لعل فى ذكرها إرشادا للمعلمين حديثى العهد بصناعة التعليم . وقد استشهدت لبعض ما ذكرته بما عرفته من تجربة. وهذه هى :

١ — لاتحدث أحدا من الناس بسر عرفته عن أحد تلاميذك ، فإن معرفة هذا السر نوع من الامتياز أتاحته لك صلتك الوثيقة بهم ، فليس من حقك أن تذيعه على الناس فى المناسبات التى تجتمع فيها إليهم . وليس لك أن تعرض للتلميذ ونصيبه من الذكاء أو تحصيله العلمى ، أو ميله للعبث ، أو مجافاته للأخلاق وانحرافه عن الطريق السوى إلا لوالديه دون غيرهما .

وكل الحقائق التى تصور حياة التلميذ وسلوكه وتحتاج المدرسة إلى معرفتها يجب أن تدون فى سجل خاص للرجوع إليها عند الضرورة ، ولا يجوز لأحد أن يطلع عليها أو يجعل منها موضوعاً للحديث والتندر .

٢ — تعاون مع ناظر المدرسة وزملائك المدرسين . فإن أية منظمة يجتمع الناس فيها كل يوم ويتصل بعضهم ببعض . لا بد لها من هذا التعاون الوثيق ، ومن شيء من التضحية الفردية فى سبيل تأدية الواجب على خير الوجوه . حتى يقدر

للمؤسسة النجاح المنشود . إن بعض الناس يميل إلى السيطرة ، أو يجمد على عقيدة موروثة ورأى قديم ، ولا يفكر إلا فى نفسه ، وبعضهم يأبى الخضوع للمبادىء العامة التى اصطلح عليها الناس لمجرد شيوعها ، وكثيراً ما كان هذا الصنف الأخير من العوامل الفعالة فى هدم العادات والتقاليد البالية ، التى وقفت فى سبيل الإصلاح زمنا . وينبغى التمييز بين هذين النوعين من الأشخاص المعارضين . إنه لا يطلب منك أن تسلم بكل رأى تسمعه ، فمن حقك أن ترفض رأيا لا سند له من العقل والتجربة ، فأما أن تجمد وترفض الخضوع لقاعدة ما لمجرد العناد ، فهذا لا يليق بك ، لأنه ليس من شأن المصلحين .

ولا شك أن الأخذ بهذا المبدأ سيقضى على ما نسمع به أحيانا من خلاف حاد بين بعض المدرسين والمفتشين ، مرده إلى تمسك كل برأيه ، واعتداده به ، مهما كان فيه من مجانبة للصواب ، وخير نصيحة تسدى إلى كل معلم ومفتش أن يجعل الحق رائده ، حتى لا تأخذه العزة الكاذبة بالإثم .

٣ — على كل مدرس أن يقابل الوالدين وأولياء أمور التلاميذ عند زياراتهم المدرسة بكل ترحيب ، وأن يبش فى وجوههم ، ويعاملهم على أساس من الأدب الرفيع والخلق السامى . فإن أولياء الأمور ، إذا لم يجدوا من المدرسة ما يشجعهم على معاونتها ، صدوا عنها ، وقعدوا عن زيارتها وتلبية دعوتها حين تدعوهم . وليس أجدى على التلاميذ ، ولا أدعى لبلوغ الغايات ، من التعاون الوثيق بين المدرسة وأولياء أمور التلاميذ ، فكن دائماً على استعداد للاستفادة من هذا التعاون ، ولا تتوان عن أخبار الوالدين بحال ابنهما فى المدرسة ، ومبلغ ما أصاب من تقدم ، أو ما لحقه من فتور العزيمة .

٤ — ليست الفصول الدراسية مجالا لنشر الدعوة إلى المذاهب السياسية أو إلى محبة زعيم وتوقيره وكره آخر وتحقيره ، فالحزبية تفسد دور العلم . على أنه يجوز للمدرس فى الفرق المتقدمة أن يبصر التلاميذ بطبائع المشكلات السياسية التى تشغل البلاد ، بشرط أن يعرضها عرضا علميا وأن يذكر لكل وجهة ما لها وما عليها مع احتفاظ بحرية الرأى وسداد الفكر .

ولا يخفى أن العلاقات الدينية بين التلاميذ ينبغى أن تقوم على أساس

من التسامح وسعة الصدر ، فالمدرس الذى يتعرض لاختلاف العقائد ، ويتخذ منه وسيلة لبث الشقاق والفوضى والبغضاء فى صفوف التلاميذ مخطىء ولا شك .

٥ — لا تعط أحدا من تلاميذك دروسا خاصة فى نظير أجر تتقاضاه من ذويه ، فإن الواجب يقضى عليك أن تبذل قصارى جهدك فى تعليم كل واحد منهم دون أن تتقبل عوضا فى أية صورة ، والمدرس الناجح هو الذى يتوافر فيه الإخلاص لتلاميذه فيعطيهم من وقته ومجهوده كل ما يحتاجون . وإذا كنت فى حاجة إلى إعطاء دروس خصوصية لزيادة دخلك ، فليكن ذلك لغير تلاميذك .

٦ — تجنب الإعلان عن نفسك ، فإنه يدل على ضعف فى الخلق ، وسقم فى الذوق ، وهو مع هذا غير مأمون العاقبة . فقد يكون الغرام بالتحدث عن فضائل ينسبها المدرس لنفسه ، والإعلان عن جهود جبارة يدعى القيام بها ، رغبة فى الظهور على القرناء ، من أسباب الفشل الذى يصيب المعلن المدعى . وهذه الدعايات التى تنشر فى الصحف السيارة للإشادة بالمدارس وأصحابها أو مديريها ومدرسيها لا مبرر لها من الخلق الكريم .

على أن النشر لا بأس به فى بعض الحالات التى تقوم فيها المدرسة بنشاط عظيم أو مشروعات موفقة من الخير إذاعتها ، وفى هذه الحالات لا نرى مانعا من أن يشرح القائمون على شئون المدرسة ما بذلت من جهود وأن يتوخوا الدقة عندما ينسبون لكل مدرس نصيبه الحقيقى من العمل دون مبالغة أو إسراف وظاهر أن هناك فرقا واسعا بين الإعلان وتقرير الحقيقة مجردا عن الدعاية .

٧ — يميل مؤلفو الكتب الدراسية وطابعوها وناشروها إلى الترويج لهذه الكتب ، وكذلك يفعل صانعو الأدوات الدراسية ووسائل الإيضاح . فهم يستميلون أصحاب الرأى والنفوذ من المدرسين إليهم بتقديم الهدايا أو القيام ببعض الخدمات حتى يتخذوا منهم وسيلة لرواج هذه الكتب والأدوات عند المدرسة والتلاميذ فإياك أن تقع فى حبائل هؤلاء بقبول ما يرسلون إليك من الهدايا فإنها رشوة مستورة يريدون منها نفعهم المادى وشراء الذمم وإفساد الضمائر .

٨ — يجب على كل مدرس أن يحرص على كرامة زملائه حرصه على كرامة نفسه فلا يذكرهم بسوء ولا يستهزىء بهم ولا يحط من قدرهم ، وبخاصة أمام التلاميذ . وقد يكون التحقير بطريق غير مباشر ، كأن يوحى المدرس إلى التلاميذ برأى عن مدرس آخر من غير أن يقرره صراحة . فإذا سألك الفصل عن مسألة فلا تقل لهم « إن هذا من مقرر العام الماضى فماذا كنتم تفعلون فى دروس هذه المادة ؟ » ، أو نحو ذلك مما يشعر بأنك توجه نقدا إلى زملائك الذين سبقوك إلى التدريس لهؤلاء التلاميذ .

٩ — إن العقد الذى يبرم بين المدرس والهيئة المشرفة على المدرسة أيا كانت واجب الاحترام والتنفيذ من جانب المدرسة والمدرس على السواء . وهو عهد رضى به كل منهما وقطعه على نفسه فلا بد من الوفاء به . فإذا عرضت للمدرس وظيفة خير من وظيفته التى تعاقد عليها فى أثناء المدة التى يسرى فيها العقد فالواجب أن يحترم شروطه . ولا بأس بأن يلجأ إلى المشرفين على المدرسة علهم يجدون للموضوع حلا يرضى الطرفين ، كأن يبحثوا عن مدرس آخر يحل محله أو يسترضوه بزيادة راتبه حتى لا يبقى المدرس فى المدرسة على كره منه .

أما الذهاب إلى العمل الجديد وترك المدرسة الأولى دون رعاية لشروط العقد فخرق للقانون يجوز أن يلجأ فيه إلى القضاء ليفصل فيه ، واستهتار بأصول الأخلاق يوجب المقت والازدراء . وإذا كان المدرس لا يحب من المدرسة أن تضرب بالعقود التى تبرم بينها وبين مدرسيها عرض الحائط فجدير به أن يفى بعهده وأنه ينفذ شروط العقد . إن للعقد التزامات قانونية وخلقية وعلى كل من المتعاقدين أن يؤديها فى أمانة وأخلاص .

١٠ — إذا نقلت إلى مدرسة أخرى يجب عليك أن تمهد سبيل العمل لمن يحل محلك ، وذلك بأن تترك له جميع الأدوات ووسائل الإيضاح التى يحتاج إليها ، سواء أكانت مملوكة للمدرسة أو من صنع التلاميذ أو جمعهم ، وكذلك السجلات والوثائق التى تسهل عمل المدرس الجديد . وقد كان من بين الشكايات التى يرددها الجديد من المدرسين الأول أن سلفه حين نقل من المدرسة حمل معه جميع الوثائق والمنشورات ومحاضر جلسات المدرسين زعما منه أنها ملك خاص

له دون المدرسة وهو مخطىء فى هذا الزعم إذ الواقع أنها سجل علمى لما اتفق عليه مدرسو المادة وللجهود التى بذلوها .

وجدير بكل مدرس ينقل من مدرسة إلى أخرى أن يؤدى عمله بإخلاص فى المدرسة الأولى حتى آخر لحظة يبقى فيها ، فلايليق بالمدرسين حين يحسون أنهم منقولون أن يهملوا فى تأدية واجبهم ، فيهربون من الأعمال الكتابية أو يتركونها دون إصلاح أو يصححونها من غير عناية .

١١ — لا تتقدم بطلب إلى سلطة إدارية فوق رئيسك المباشر . فلا يجوز لك أن تتخطى ناظر مدرستك فى عمل رسمى وتتقدم مباشرة إلى المراقب مثلا ، إلا بعد أن تعمل كل ما فى وسعك للتفاهم مع الناظر . فإذا لم توفق إلى التفاهم معه فعليك أن تخطره بأنك سترفع المسألة إلى سلطة أعلى . وإذا كان للمدرسة لجنة أو مجلس يشرف عليها فلا يجوز لك أن تتقدم إليها مباشرة بطلب يخصك إلا إذا كان ذلك فى صورة تظلم رسمى من قرار اتخذه الرئيس . ولا يجوز بحال من الأحوال أن تتقدم بطلب إلى أحد أعضاء المجلس شخصياً . ويجب أن ترسل التظلمات إلى المجلس كتابة باسم سكرتيره أو رئيسه .

العلوم والفنون

ملخصة « عن صحيفة التربية » الإنكليزية

فى ميدان التربية وسائر ميادين الحياة ، كثيرا ما تتسع مسافة الخلف بين العلوم والآداب ، حتى تبلغ أحيانا مبلغ الخصومة السافرة بينهما . وهذا شىء يستحق الأسف وينبغى مقاومته لأنه يجعل من العسير علينا أن نزود الناشئين بفكرة صائبة متزنة عن شتى مظاهر الإنتاج العقلى مما يكون له أثر سيىء فى نموهم العقلى . وقد كان إدراك هذه الحقيقة حافزاً للمدرسين فى كثير من المدارس على بذل الجهد فى مساعدة المتخصصين فى العلوم على تذوق الانفعالات والقيم الشخصية التى تتخذ الآداب والفنون آداة للتعبير عنها ، وكذلك فى معاونة

المتخصصين فى الفنون على إدراك الغايات والطرق التى تقصد إليها العلوم ، وتقدير آثارها .

ولكن، على الرغم من كل ذلك، ظل الفصل قائماً كما كان فى الماضى . وهذا يرجع غالباً إلى جهل الباحث بما يصل إليه الباحثون فى الميادين الأخرى ، أو قلة تقديره له . ويزداد ذلك شدة بسبب اختلاف التلاميذ فى ميولهم واستعداداتهم ومشاعرهم اختلافاً يؤدى إلى أن تتكون من بينهم جماعات تتميز كل جماعة عن الأخرى ، وهذا يقضى بدوره إلى تنمية ميول متضاربة واتجاهات متباينة . فالعلوم مثلا تجتذب إليها التلاميذ الذين يتميزون بالتفكير المنطقى ، ويهتمون بالحقائق أكثر مما يهتمون بالأشخاص ، ويميلون إلى إحلال الإدراك فى مرتبة أسمى من الوجدان ، كما يتميزون بالقدرة على الملاحظة المنزهة عن الهوى والتعصب . أما الميالون إلى الآداب فتثير الشخصيات اهتمامهم فى الغالب ، وهم يستسلمون لسلطان العاطفة ، ولا يتقيدون فى تفكيرهم وتصورهم بحقائق الحياة المادية الجامدة .

ولو أن هذا الفصل بين العلوم والفنون راجع إلى تلك العوامل وحدها ، لما غدا قويا ذا خطراً ، ولكان من الهين إصلاحه ورتقه . ولكنه يرجع إلى سبب جوهرى آخر ، هو خطأ الأفراد فى فهم أغراض العلوم وميدانها ، مما يتجلى فى حديث للأستاذ أندراد(Andrade) أذيع منذ وقت قريب ،قال فيه إن العلوم تبحث فى الأشياء التى يمكن قياسها ووزنها ، وفى المسائل التى يمكن إخضاعها للتجارب . هذه هى الفكرة الشائعة عن العلوم ، وهى فكرة تحظى بموافقة معظم الناس ، ولكن لو أمعنا فى النظر فيها لتبينا على الفور مواطن نقصها ، فإنها تتضمن تحديداً غير حقيقى لميدان العلوم .

فلو كانت العلوم تبحث فقط فى الأشياء التى يمكن وزنها وقياسها ، فإنها عندئذ لا تتجاوز علمى الكيمياء والطبيعة . حقا إن هذين العلمين استطاعا أن يظهرا على سائر العلوم لسهولة إجراء عمليات القياس والوزن فيهما ، ولكنهما ليسا العلمين الوحيدين بحال من الأحوال . فنقص الطرق التجريبية مثلا لم يحل دون قيام الإنسان بدراسة الفلك ، كما أن ميدان التجريب فى العلوم الأخرى مثل علم النبات والحيوان والجيولوجيا كان إلى وقت قريب ضيقاً محدوداً ، وكانت الملاحظات قائمة على الأحكام البسيطة التى تصدر عن العين المجردة لا على القياس والوزن . فالأدلة التى أوردها دارون لتأييد نظريته فى التطور

لم تقم على الوزن والقياس ، ولم تكن متصلة بالتجريب إلا قليلا .

ولكن لا ريب فى أنه كلما أمكن إخضاع ما يقع تحت ملاحظتنا من الأشياء للقياس الدقيق ، ازدادت القدرة على تقنين المقاييس وضبطها بالاستعانة بالأجهزة المتناهية فى الدقة ، وازدادت كذلك القدرة على معالجة النتائج بالطرق الرياضية الدقيقة ، والتأكد من صحة ما نستخلصه من استنتاجات بما نجربه عليها من التجارب . وبهذا تصبح المعلومات العلمية التى نصل إليها صحيحة دقيقة ، فيطرد تقدم هذا النوع من العلوم ويزداد على مرور الزمن .

فإذا تجاوزنا هذه العلوم إلى علوم الحياة (البيولوجيا) وجدنا وسائل البحث فيها شاقة عسيرة . وهذا هو السبب فى صعوبة علوم الحياة وبطء تقدمها ، لأن هذه العلوم تتطلب معالجتها طرقاً جديدة ، كالطرق الإحصائية ، وأساليب جديدة من التجارب . ولكنها على الرغم مما تمتاز به من صعوبة، تتصل مباشرة بحياة الإنسان ؛ ومن ثم يحتمل أن تكون أبلغ أثراً فى مستقبله . ولهذا ينبغى أن تجتذب إليها عددا أكبر من الباحثين فيها ، وأن تظفر بحوثها بمعونة مالية أكبر مما كانت تظفر به فى الماضى .

وميدان العلوم أكثر اتساعا مما ذكرنا . فهو لا يشمل الأشياء التى يمكن وزنها وقياسها فحسب ، بل يشمل أيضاً الظواهر التى ليس لها وجود مادى على الإطلاق ؛ كدراسة علم الآثار لنتوصل منه إلى نظرية الملكية فى العالم القديم ، ودراسة علم الإنسان لنتوصل إلى معرفة عقائد القبائل البدائية وشعائرها الدينية . وليس ثمت ما يحول دون قيام الباحث بدراسة علمية شاملة لموضوع الأشباح مثلا ، ففى استطاعته أن يبحث فى الظروف التى يدعي الناس رؤيتها فيها ، والصور المحتملة لظهورها ، وخصائصها ومميزاتها . ومن ذلك أن علم النفس ينصب فى أساسه على دراسة تلك الحالات المتغيرة التى نطلق عليها اسم العقل ، ويهتم بها أكثر من اهتمامه بدراسة المخ .

هذه الخلاصة الموجزة تكشف لنا عن أن جوهر العلم إنما يكون فى طريقة معالجة موضوعاته لا فى الموضوعات ذاتها . وتتلخص هذه الطريقة فى ملاحظة الظواهر باستخدام أفضل الوسائل والأجهزة الميسورة الصالحة لمختلف الظروف ، ثم الانتقال من هذه الملاحظات الى استنباط النتائج التى تتخذ أساسا لبناء النظريات والقوانين وقد تتخذ العملية طريقة عكسية فتبدأ بفرض الفروض . ثم تحاول

تحقيقها بكل وسائل الملاحظة الدقيقة الممكنة . ومن الشروط التى لا بد منها فى الطريقة العلمية ضرورة تعديل الأحكام التى نستنبطها والفروض التى نفرضها إذا جاءت غير متفقة مع الملاحظة . فالأساس الجوهرى هو الطبيعة أو الحقيقة أيا كان تفسيرها فى الفلسفة ، والاعتداد بهذا الأساس يوسع مجال العلم حتى لا تبقى له حدود ، اللهم إلا تلك الحدود التى تفرضها الخبرة البشرية والخيال والتفكير السامى .

وينبغى أن نبادر إلى القول بأن التسليم للعلوم بميادينها وطرقها لن يحد من نطاق سواها من فروع النشاط العقلى ، فالعالم كله فى متناول يد المؤرخ مثلا يدرسه من وجهة نظر أخرى ولكنها تتفق مع وجهة النظر العلمية فى الغاية . فله مطلق الحرية فى تسجيل ما حدث فى الماضى ، وتفسير الحاضر ، والتنبؤ بالمستقبل . وكذلك العالم بأسره ميدان واسع أمام الباحث الجمالى لأن كل ناحية فيه قد تؤدى إلى ظهور دافع جمالى يمكن التعبير عنه فى إحدى الصور الفنية إذا ما توفرت الوسائل لذلك . والعالم أيضاً مفتوح الأبواب أمام التأويلات الأخلاقية والتفسيرات الروحية .

وكل هذه الأنواع من النشاط لا يحد بعضها بعضا ، بل إنها توجد جنبا إلى جنب ، وينبغى أن تتآزر وتتعاون كلما توافرت الظروف الملائمة . وأكثر من هذا لا بد لكل منها أن يقوم بدوره فى إقامة صرح الخبرة البشرية . ومساهمة كل منها فى إقامة ذلك الصرح عنصر ضرورى لا يغنى عنه غيره ، وتخلف بعضها عن القيام بنصيبه يجعل الخبرة البشرية ناقصة مشوهة .

ولا بد لنا أن نوضح أننا إذا نظرنا إلى المجتمع فى مجموعه كوحدة ، أو إلى أفراده متفرقين ، وجدنا أن من المستحيل على المتخصص فى ناحية من النواحى أن يعزلها عن سائر نواحى النشاط العقلى . إن الباحث قد يبدى اهتماما بميادين معينة ، وقد يخالف الآخرين فى آرائهم ، وعندئذ يتحتم عليه أن يقيم لنفسه معايير خاصة . وفى هذه الحالة ، قد يحدث أن تكون هذه المعايير أسمى من المعايير القائمة المألوفة ، ولكن الغالب أن يؤدى نقص الاهتمام والتعصب والقصور الذاتى العقلى إلى أن يكون البديل تافهاً لا غناء فيه .

فالعالم الذى ينزع إلى عدم الاهتمام بالآداب والفنون يعرض نفسه لضعف القدرة على التعبير عما يعتمل فى نفسه من الانفعالات ومشاعر الجمال ، وتلك

الانفعالات إن لم تجد لها منفساً ملائماً فقد تعبر عن نفسها بطرق تنبئ عن ذوق سقيم يعوزه الصقل والتهذيب . نعم إن الكثير من ضروب الإبداع الفنى التى تصادفه قد لا تثير مشاعره، وقد يختلج صدره أحيانا بانفعالات جمالية جياشة يصعب تقديرها على زملائه من رجال الفنون . وفى مثل هذه الحالة يصبح لزاما عليه أن يبذل جهده فى تنمية القدرة على تذوق الجمال إلى أعلى درجة ممكنة تتيحها له ظروفه وشخصيته . وبعبارة أخرى لا بد للعالم على الرغم من نزعته العلمية أن يقبل على الفنون ، ويقدرها قدرها . فلا تغلب عليه بازائها روح النقد ولا يعزف عن التعاون مع أهلها .

والفنان الذى لا يهتم كثيراً بالعلوم يحد من قدرته على معالجة الأشياء الميكانيكية والفنية على العموم ، كما يحد من فهمه لما تتضمنه العلوم من قواعد وتطبيقات قد يكون لها أثر مباشر فى نزعته الفنية فرجل الأدب أو الفن الذى يهمل تقدير العلوم الحديثة يتحسس طريقه فى مسالك العالم الحديث الملتوية المتشابكة متبعاً تلك الأساليب العتيقة فى التفكير التى ورثها عن القرون الوسطى . والأدباء والفنانون الذين لم يتجاوز تعليمهم العلمى هذا النطاق الضيق قد لا تعوزهم الاستجابات الوجدانية الجمالية القوية . ولكن من المحتمل ألا تخطى الصور الفنية التى تتجلى فيها هذه الاستجابات بتقدير سواد الناس ، لأن الفن لا يكون قوى الأثر إلا إذا تم التعبير عنه فى صورة عصرية . أى فى الصورة التكنيكية والإطار الفكرى اللذين يوحى بهما العلم الحديث .

إذا قبلنا هذا التحليل، استطعنا على الفور أن نرى ما فى الحياة البشرية من ميادين مترامية الأطراف لم يستطع العلم حتى الآن أن يوغل فيها إلا قليلا. ومنها ميدان التربية . فإنه لا يزال حتى الساعة فى حاجة إلى كثير من البحث العلمى . وهذا يصدق أيضا على العلاقات الشخصية فى أمور الحياة اليومية ، وعلى السياسة الداخلية والخارجية . وعلى وسائل الترويح عن النفس، وعلى كثير من الدوافع الاجتماعية بقطع النظر عن نتائجها المادية . وعلى جميع صور الفن . فوجوه النشاط والمطامح والمعتقدات المتصلة أشد الاتصال بحياة الإنسان الشخصية لا زالت إلى حد كبير بعيدة عن متناول البحث العلمى الموضوعى . وخاضعة للتقاليد الموروثة . والنزوات الشخصية والأهواء المتقلبة .

كذلك نرى الكثيرين من الفنانين يتلكؤون فى الاستجابة لما تهيؤه لهم العلوم

من المواد والفرص . فالعلوم لا تقدم للفن ثروة مدهشة من المواد الجديدة والإمكانيات الفنية ووسائل المعالجة فحسب ، بل تفتح أيضاً أمام الفنان ، بما تقدمه له من أفكار جديدة كل يوم، آفاقا واسعة من الخيال يستطيع استغلالها إلى أقصى حد .

ونستطيع أن نتبين فى ميدان العمارة مثلا كيف يكمل الفن والعلم كل منهما الآخر . فالاعتبارات العلمية تحدد تكوين البناء وحجمه واستعمالاته ، وهذه الاعتبارات هى الإطار الأساسى الذى يتم المهندس فى داخله التعبير الفنى لفكرته ، مستعينا فى ذلك بأنواع المواد ومختلف الطرق لمعالجتها ، وبالتأثيرات الضوئية وغيرها . وتلك جميعاً يستطيع العلم إنتاجها بكميات كثيرة ، كالصلب النقى ،والزجاج ، واللدائن ، والأخشاب ، والطلاء ، والمنسوجات الملونة ، ووسائل الإضاءة المختلفة . ولكن على الرغم من هذه الثروة الضخمة من المواد المتباينة التى ينتقى من بينها المهندس ما يشاء ، فإن إدراكه الجمالى يظل طليقاً من كل قيد . ولو قارناه بالماضى ، لوجدناه يتمتع بقسط أكبر من الحرية : سواء من حيث تحقيق الفكرة الأساسية التى يراد أن يعبر عنها البناء جميعه ، أو من حيث الأثر الذى لا بد لكل جزء من أجزائه أن يحدثه . فى معالجة مثل هذه المسألة يستطيع المهندس أن يصل إلى نتيجة مرضية ، وأن يعبر عن شىء يتمشى مع روح العصر : إذا ما كان تقديره للمواد الميسورة له وللأغراض التى سيستخدم فيها البناء تقديراً ناضجاً .

ونستطيع أن نتوسع فى هذا التفسير ونؤيده بالنظر إلى أنواع المعروضات فى معرض الصناعات الإنجليزية الأخير ، إذ لا نجد بين هذه المعروضات شيئاً واحدا شائع الاستعمال تحدد الأغراض النفعية وحدها شكله وتركيبه ، بل نجد دائماً أن للقيم الجمالية مكانها فيه . فسواء أكان هذا الشىء فنجانا للشاى ، أم مكواة كهربائية ، أم صندوق مذياع ، فإن المنتفع به يبحث دواما عن الأشياء التى تساعده على التعبير عن شخصيته . ولهذا أصبح المنتجون الإنجليز ، وزملاؤهم فى البلاد الأخرى ممن تفوقوا عليهم فى بعض النواحى ، يدركون بدرجة متزايدة ضرورة الاهتمام بالتصميم ، حتى تلقى منتجاتهم الصناعية من الناحية الفنية رواجا فى أسواق العالم .

وكلما انطلق الخيال الفنى فى أجواء الحرية ، صادف ضروبا من التعبير

تبدو لأول وهلة غير متصلة بالاعتبارات المادية ، كما هو الحال فى الشعر والنقش والموسيقى. ففيها يستطيع الفنان أن يدعى لنفسه الحرية التامة ، فهو ليس مرغما على الإنتاج إذا لم يقم فى نفسه دافع لذلك ، الأمر الذى لا يستطيعه المهندس المعمارى أو واضع التصميم الصناعى . ولكن هذا الذى ندعوه فنانا خالصا لا بد له على الرغم من ذلك أن يعمل فى دائرة خبرته الخاصة ، وكل ما ينتجه إنما يقدر على ضوء خبرات بنى جنسه . والخبرة تتأثر بكل ما يجرى فى العالم وتصطبغ بلونه ، وليس فى الإمكان أن تظل دون تغير ، لأن الأفكار التى تصدر عن العلوم المختلفة فى شتى صورها تدخل فى تركيبها . وهناك حالات كثيرة يكون الفنان فيها غير شاعر بما يدور فى عالم العلوم ، أو غير عابئ به ، وفى مثل هذه الحالات لا يكون فى مقدوره أن يعبر عن روح العصر تعبيراً صادقاً ، كما يحتمل أن تصبح رسالته ضعيفة الاتصال بحياة الناس .

بمثل هذه الفكرة متجلية فى أذهاننا نستطيع أن نعود إلى الفجوة بين العلوم والفنون فى ميدان التربية ، فنرى أن سببها هو سوء الفهم والتقدير . فهذا وحده هو الذى يجعل العلوم والفنون تتنافس وتتناحر فى مناهج الدراسة وفى ميول التلاميذ ، وبسببه تتولد آراء واتجاهات تؤدى إلى توسيع الهوة بينهما ، وإلى نقص التناسق وسوء توجيه الجهود ، وألوان الحرمان عند الكثيرين من الناس . لذلك ينبغى أن نحاول التوفيق لفائدة العلوم والفنون على السواء . فقد رأينا من التحليل الذى أوردناه أن الخبرة البشرية وحدة لا تتجزأ ، فلكى يضفى الفنان على عمله لونا واقعيا ذا قيمة لا بد له أن يحاول فهم العلوم ، كما ينبغى للعالم أن يهتدى بنور الفن حتى يفضى على عمله روحا وجدانية غنية .

فرص التوجيه فى التربية البدنية

للاستاذ عبد الفتاح لطفى
المدرس بالمعهد العالى للتربية البدنية

لو بحثنا عن برنامج مناسب يكون هدفه توجيه الطلاب فى المدرسة الثانوية إلى نواح تفيدهم فى حياتهم الاجتماعية وتعينهم على العيش ، لوجدنا أن كل برامج المواد المدرسية تهيىء الفرص لتحقيق هذه الفكرة ، إلا أن طبيعة مواد الدراسة وأغراضها ومواقف المتعلم والمعلم تتباين فى أنواعها تبايناً شديداً ، لدرجة تجعل بعضها يفوق البعض الآخر فيما يتيحه من فرص وما يهيئه من مواقف لتحقيق فكرة التوجيه . وتأتى التربية البدنية فى مقدمة هذه المواد ، ذلك لأن برامج التربية البدنية تهتم بالطفل بكليته . وتمتاز مواقف تعليمها عن مواقف حجرة الدراسة بسهولة ملاحظة سلوك الطفل . والوقوف على تصرفاته العديدة المتنوعة ، وانفعالاته ، وعلاقاته بغيره من الأطفال . وحاجة الأطفال إلى التحكم فى انفعالاتهم مهمة . كما أن حاجتهم إلى تكييف أنفسهم للمواقف المختلفة أهم . وما الحماس والولاء والأمانة والصراحة وغير ذلك مما نراه فى المباريات إلا أهداف لهذا البرنامج .

ومدرس التربية البدنية الذى أعد إعداداً جيداً اختصاصى فى نفسية الطفل . وهو يدرك إن وظيفته هى إنماء الجانب الاجتماعى والخلقى من الطفل لا الناحية البدنية وحدها . وأن البرنامج الذى يضعه لتلاميذه يحقق أغراضاً عديدة بجانب التكوين البدنى . لأنه يجب أن يرمى إلى أغراض تتصل بتكوين العواطف وتدريبها .

ويمكننا أن نفترض أن القيم الفعلية للتوجيه فى ميدان التربية البدنية تنحصر فى نواح ثلاث . هى : التوجيه الشخصى ، والتوجيه الاجتماعى ، والتوجيه الخلقى . وقبل أن نتطرق إلى الحديث عن كل من هذه النواحى الثلاث ، يحسن أن نوضح باختصار طبيعة برنامج التربية البدنية .

لم يكن انتشار المدنية الحديثة ربحا سهلا ، بل على النقيض من ذلك دفعت الإنسانية عله ثمناً غالياً ، وفقدت فى الحصول عليه نواحى أخرى كان الإنسان يتمتع بها حين كان يعيش على الفطرة . ومن مظاهر النقص الكبير قلة النشاط البدنى ، فى حين يقول لنا الطب الحديث إن ساعتين يومياً من النشاط البدنى العنيف تعتبر أقل ما يلزم التلميذ فى بدء دراسته الثانوية . وأين يمكن التلميذ أن يجد هذا النشاط البدنى المطلوب إذا لم يجده فى مدرسته ؟ والبرنامج الذى تقدمه المدرسة فى التربية البدنية يجب أن يرمى إلى تحقيق الأهداف الآتية :

١ — تزويد التلميذ بنشاط بدنى فياض .

٢ — تعليم التلميذ أنواعاً من المهارة يستمر فى ممارستها خارج المدرسة .

٣ — التخلص من التوتر العصبى .

٤ — بعث الاهتمام بضرورة الانتظام فى نشاط بدنى فى مرحلة ما بعد البلوغ وإنماء ميل نحو بعض نواحى النشاط التى تدفع إلى ممارستها .

ومن الضرورى أن يكون البرنامج متنوعاً لدرجة تجعل كل طفل يجد ناحية من نواحى النشاط الذى يميل إليه ويستطيع أداءه والنبوغ فيه ، وأن يكون هذا البرنامج سهل التكييف والتشكيل حتى لا يحرم منه أى طفل إلا فى بعض الحالات النادرة ، فكل طفل يستطيع الذهاب إلى المدرسة بانتظام يجب أن يأخذ قسطاً من برنامج التربية البدنية .

التوجيه الشخصى :

والجرأة والشجاعة من أهم ما يرمى إليه التوجيه الشخصى فى البرامج الرياضية . ولو أخذنا رياضة الغطس فى الماء مثلا ، لوجدنا أن أغلب الناس ينتابهم الخوف من تعلم الغطس فى الماء ، ولذا يسعى الاختصاصى الرياضى للتغلب على هذه الغريزة بشتى الطرق ، حتى إذا ما أفلح فى ذلك يكون قد عمل أيضاً على بناء الشخصية وتكوينها . وينطبق هذا المثل أيضاً على السباحة وبعض ألعاب القوى كنط الحواجز ، والألعاب التى تتطلب الاحتكاك الجسمانى ككرة القدم وكرة السلة ، ونواحى الرياضة العنيفة كالملاكمة والمصارعة ، وبعض نواحى نشاط الأجهزة والرشاقة كالحركات المركبة البهلوانية .

ومن الميادين الأخرى للتوجيه الشخصى برامج العلاج والإصلاح للعيوب

البدنية . والعمل فى هذا الميدان يتصل بالأفراد دون الجماعات ، ولذلك لا داعى لأن يخصص له وقت معين — على أن تلقى أغلب المسئولية فيه على عاتق التلاميذ لتنفيذ التعليمات والتوجيهات فى المنزل . ومثل هذا التوجيه على الصورة التى ذكرنا من شأنه أن يفيض على التلاميذ بالرضا والارتياح للنتائج التى يحصلون عليها من هذا التوجيه .

وهناك ميدان آخر للتوجيه الشخصى يتصل بالنظافة الشخصية ونظافة البيئة . ومما يجب توكيده بهذا الصدد ضرورة ممارسة تلك العادات التى تصبح بواسطتها غرف الملابس والحمامات والملاعب نظيفة منسقة .

التوجيه الاجتماعى :

إن نظم التربية البدنية جماعية بطبعها . وقد أعد كثير من المواقف الخاصة بالتربية البدنية على أساس أن التربية الاجتماعية هى غرض أساسى لها . ففصول التربية البدنية تنظم غالباً عن طريق جماعات ، كل جماعة مسئولة عن تسجيل حضورها وانتظامها وإعداد أدواتها . وتعمل هذه الجماعات تحت رياسة أحد أفرادها ممن تتوافر فيهم صفات القيادة ، وعندئذ يتفرغ المدرس لدرس تلاميذه وبحث سلوكهم ، فيسهل عليه حينئذ اكتشاف الأطفال غير العاديين ، كالطفل الذى لا يتعاون مع الآخرين أو لا يأخذ نصيبه من تحمل المسئولية ، أو الذى لا يظهر ولاءه للجماعة ، أو الذى لا يعتمد عليه . ويستطيع المدرس أن يعالج أمثال هؤلاء الأطفال بطرق عدة . فى مقدوره مثلا أن يكشف فى الطفل الصفات الطيبة التى تجعله يرتبط بالجماعة التى ينتسب إليها ويحبها ، وبذلك يتمكن من معالجة الصفات الأخرى غير المستحبة . وقد يتجه معه اتجاهاً آخر فيحرمه من بعض المزايا التى يتمتع بها باقى أفراد جماعته فيدفعه لإصلاح أخطائه ، وقد يرى أن يترك للجماعة أن توجه هذا الطفل توجيها يتفق ومبادىء الجماعة المتفق عليها . أما إذا كانت الحالة من النوع الخطير ، فإن المدرس نفسه يبحث مثل هذه الحالة مع المشرف المختص ، ليريا معا إن كان صاحب هذه الحالة ضعيف التفاعل مع الجماعات والفصول الأخرى ، فتعالج المشكلة على أساس أوسع .

ويمكن المدرس ذى الخبرة ، القوى الملاحظة أن يكشف بسهولة عن

حالات حب الذات والجبن والخجل وما إلى ذلك فيعدلها ويعليها . فهو يساعد الطفل المحب لنفسه بأن يدفعه إلى الاهتمام بفريقه أو جماعته ، وغالباً ما يفلح فى ذلك . لأن مثل هذا الطفل سرعان ما يعمل جاهدا لإنجاح جماعته بسبب إدراكه أن هذا النجاح هو نجاح له أيضاً . وباستغلال هذا الدافع يمكن أن يدرك الطفل قيمة المساهمة فى بذل الجهد ، ويتعلم أن نجاح الجماعة يتوقف على التعاون مع الآخرين ، ففى لعبة كرة القدم يدرك أنه لا يستطيع أن يلعب فى كل المراكز ، وأن مجهوده الفردى لا يمكن أن يؤدى إلى نجاح الفريق إلا إذا ارتبط بجهود الآخرين .

كذلك يعوز الطفل الجبان عادة الثقة بالنفس ، ولكنه إذا نجح فيما يحاوله من جهود بسيطة فى لعبته فإنه يكتسب الثقة بنفسه وقوته تدريجاً . كما أن مدرس التربية البدنية يستطيع من جهة أخرى أن يساعده على اكتساب المهارات المختلفة ، وبذلك يكسبه أيضاً الثقة بالنفس .

وفى حالة الطفل الخجول يعهد إليه بأعمال تضطره إلى الاتصال بالآخرين والتشاور معهم . فقد يطلب منه تحضير قائمة اللاعبين فى لعبة معينة . مما يدفعه إلى الحصول على أسماء الذين يشغلون مراكز معينة فى الملعب ، أو يطلب منه تسجيل الحضور فى الاجتماعات ، أو تسجيل نتائج بعض الاختبارات . فكل هذه الوسائل تتيح للطفل الخجول فرصة الاتصال بغيره من زملائه والتفاهم معهم بين أخذ ورد ، وفى هذا كسب أكيد له .

هذه التوجيهات ولو أنها تعد بسيطة أولية إلا أنها ذات أثر نافع فعال ، وهى جزء هام من المسئولية الملقاة على عاتق مدرس التربية البدنية .

التوجيه الخلقى :

والفرص الأساسية لمثل هذا التوجيه فى التربية البدنية تقع فى دائرة تكوين الروح الرياضية وإنمائها . وليس هناك طريقة تفضل أخذ اللاعبين بمبدأ « الإنصاف فى اللعب »[١] للتأثير على سلوكهم وأخلاقهم . ويتوقف تحقيق هذا الهدف إلى حد كبير على القيادة فى الملعب . فيجب على المدرب أو مدرس التربية البدنية أن يكون هو نفسه عادلا ، وعليه أن يكون قدوة صالحة تحتذى

(1) Fair play

فى حالتى الفوز والهزيمة ، فيتواضع إذا فاز ، ويقبل الهزيمة بابتسامة مشرقة .

ويتعلم الأطفال كثيراً من تقليدهم للآخرين . والمدرب الذى يطلب من اللاعبين التقيد بقواعد الخلق الرياضى ثم بعد ذلك يناقش الحكم ويحاجه ، أو يحاول الإخلال بالقواعد الصحيحة للعب ، يكون قد أخطأ خطأ كبيراً .

واستيفاء البرنامج الرياضى فى جميع الفرق الدراسية بحيث يتيح لكل تلميذ الأخذ بنصيب وافر منه ، من شأنه أن يمد التلاميذ بطائفة من الخبرات ويكسبهم الكثير من العادات الحسنة الضرورية لتنشئة المواطن الصالح . فهذه العادات ، كالتواضع ساعة النصر ، والابتسام عند الهزيمة ، واحترام السلطة ، وتحمل مشاق الحياة بروح اللعب ، وما إلى ذلك ، هى عدته عند ما يترك المدرسة ويبدأ حياة جديدة وسط المجتمع .

تلخيص :

إن الهدف الأساسى فى التوجيه التربوى هو مساعدة كل تلميذ على اكتساب أكبر ما يمكن من المزايا عن طريق خبراته المدرسية . وبرنامج التربية البدنية إذا أحسن تنظيمه وكمل إعداده يساعد من ناحيته وبوسائله على تحقيق هذه الغاية ، وذلك لما يخلقه فى المدرسة من مواقف لها أثرها الطيب فى تربية الطفل من نواحيه البدنية والعقلية والاجتماعية . وسن المراهقة أنسب المراحل للتوجيه فيما يتصل بصحة الجسم والعقل ، ذلك لأن التلميذ فى هذه المرحلة يكون شديد الاهتمام بجسمه ، والواجب أن يقدم برنامج التربية البدنية أكبر قدر من التوجيه الاجتماعى ، من أخذ التلاميذ بالعمل والتعاون مع الآخرين ، وتحميلهم قدراً من المسئولية فى كل نشاط جمعى ، وإكسابهم الثقة بالنفس عن طريق إتقان المهارات البدنية ، والتغلب على الخوف ، وتكوين روح الإنصاف فى اللعب والعناية بالقوام والرشاقة ، والاتزان فى الانفعالات .

وبجانب التوجيه المباشر الذى يقوم به مدرس التربية البدنية ، فعلوماته التى يحصلها عن التلميذ باحتكاكه به والتعامل معه لها قيمتها فى تنوير كل من يعنيه أمر التلميذ من مدرسيه الآخرين أو والديه . وبالتوجيه المباشر وغير المباشر والتعاون المتصل يمكن مكتب التربية البدنية فى المدرسة الثانوية أن يلعب دوراً حيوياً فى أى برنامج جيد للتوجيه التربوى .

انصفوا المدرسين !

نشر هذا المقال فى بجلة « المعلم » الإنكليزية ، وقد رأينا نقله لقرائنا ليقفوا على إحدى الطرق التى يدافعون بها عن قضية المعلمين فى انكلترا ، وليتبين موقف المعلمين فى البلاد المختلفة من وجوه الشبه .

يجتاز نظام التعليم البريطانى فى الوقت الحاضر مرحلة خطرة .. فنجاح قانون « بتلر » للتعليم يتوقف على التعاون التام من جانب المدرسين ذوى المؤهلات الكافية ، وبدون ذلك يتقوض صرح النظام كله . ولكن أين هم المدرسون ؟ إن عدد المقبلين على تلك المهنة يتضاءل سنة بعد سنة ، ولن تمضى أعوام قلائل حتى يعوزنا العدد الكافى من المدرسين لتسيير العمل فى مدارسنا على وجه مرض ؛ ولن يكون أقل من ذلك خطرا أن نعهد بأبنائنا إلى أناس ينقصهم الإعداد الصالح والمؤهلات الكافية للقيام على تربيتهم .

لقد كان قانون « بتلر » أول الإصلاحات العظيمة بعد الحرب ، ولما كان ذلك القانون ثمرة اتفاق الأحزاب فقد قوبل فى كل مكان بما هو أهل له من الاستحسان كحدث هام فى تطور السياسة التعليمية . غير أن ذلك القانون لم يقدم غير الهيكل الذى يمكن أن ينبنى عليه نظام تعليمى جديد متناسق يتمشى مع روح العصر ، وإذا لم يلاق استجابة من السلطات المحلية ومن المعلمين فلن يكون إلا حبرا على ورق .

لقد أتاح لنا ذلك القانون فى نهاية الأمر نظاما تعليمياً يليق بتقاليدنا ويسد حاجة عصرنا هذا ، ولكن فائدة القانون لن تتحقق ولن يؤتى ثماره إلا على أيدى الأكفاء الصالحين من المعلمين والمعلمات . فإن أرهقوا بالعمل ، أو أثقلت كواهلهم بما لا طاقة لهم به ، أو تناقص عددهم ، أو اضمحل مستوى كفايتهم ، فلن يكتب للمشروع أى نجاح .

وحياة المدرس اليوم أكثر مشقة منها قبل الحرب الأخيرة . إذ أن قانون

« بتلر » قد وسع خطط التعليم الثانوى ، وأصبحت طرق التدريس الحديثة تتطلب قدرا أكبر من الزمن والأناة والإعداد ، وزادت الوجبات الغذائية المدرسية وبعض الخدمات الأخرى مسئوليات المدرس ، وكثر عدد التلاميذ بالفصول نتيجة لزيادة نسبة المواليد بدرجة فائقة لم نعهدها من قبل ولرفع سن البقاء بالمدرسة . ورغم زيادة هذه الأعباء ، لا يزال راتب المدرس أقل من مرتبات المهن الأخرى ، الخاصة منها والعامة . فمهما يكن ميل خريج الجامعة مثلا إلى مهنة التدريس ، فإنه — وهو بشر — لا بد أن يقدر أن دخل المدرس إنما يعد بالمئات على حين أنه فى أية مهنة أخرى قد يربو دخله على الآلاف . حقيقة إن أكثر من يتجهون لمهنة التدريس لا ينظرون فى ذلك إلى الكسب المادى ، ولكن المدرسين مطالبون بحكم وظيفتهم بالمحافظة على مظهر اجتماعى لائق ، وهم مطالبون كذلك بأن يعملوا على اتساع آفاق تفكيرهم بالرحلات وغيرها من أوجه النشاط التى تتعدى نطاق حجرة الدراسة . كما أنهم مطالبون بالقراءة والدرس ليقفوا على أحدث طرق التربية وليكونوا على صلة بالحوادث الجارية . وتلك لعمرى حياة شاقة مضنية .

بيد أن الفكرة السائدة اليوم عند عامة الشعب فى انجلترا أن التعليم مهنة لا عناء فيها ، يستطيع أن يزاولها قوم لا تتوفر لهم كفاية خاصة ، وقد أصبح ينخرط فى سلكها أخلاط من الناس بعد إعداد مهنى قصير ، لا يعدو فى كثير من الحالات بضعة شهور ، وهم يحصلون من هذا العمل التافه على أجر لم يكونوا ليحلموا به وامتيازات عديدة وعطلة طويلة . وقد أبدى لى أحد أصدقائى هذا الرأى ، ولما كنت لا أوافقه على ذلك فقد اقترحت عليه أن يأتى معى لزيارة إحدى المدارس ليقف على الحقيقة بنفسه .

وقد اخترت له مدرسة ابتدائية تمثل سائر المدارس التابعة للمجالس البلدية ، وهى مدرسة « دريتون بارك » بشمال لندن . ولست أغالى فى القول بأنها تمثل سائر نظيراتها ، فليس فيها شىء بارز يميزها عنهن . وتضم هذه المدرسة ثمانى وثمانين وأربعمائة تلميذا تتراوح أعمارهم بين الخامسة والحادية عشرة ، وهم موزعون على اثنى عشر فصلا ، بنسبة أربعين تلميذا أو ما يزيد قليلا لكل فصل .

وقد قال لى صديقى فيما بعد إنه كان يتوقع أن يرى صفوفاً من التلاميذ

ينصتون فى سكون لمدرسيهم أثناء شرح المسائل الحسابية أو مبادىء القراءة ، ولكنه وجد الواقع غير ذلك تماماً .

فقد كان هناك فصل من التلاميذ فى سن الخامسة يقومون بعمل نماذج من الصلصال ، وهم يتعاونون على العمل ويتشاورون فيما بينهم لحل ما يصادفهم من معضلات . وكانوا وهم يعملون لا يكفون عن الحديث إلا إذا بدأت المعلمة تتحدث إليهم ، غير أن المعلمة عادة لم تكن تتدخل فى شأنهم إلا إذا دعت الضرورة القصوى لذلك . وقد نظر صديقى بشىء من الاحتقار إلى جمع من الأطفال جلسوا القرفصاء أمام حفرة مملوءة بالرمل فى ركن من أركان الحجرة ، ولكنه دهش عندما سأل عن شىء غريب كانوا يصنعونه يشبه « السجق » فى شكله ، فأجابه أحد الأطفال بأنه طائرة من طراز « برابازون » .

وكان فى الطابق الأعلى فصل من التلاميذ الكبار ، منهمكون فيما يسمونه بالمشروع . وكانت معلمتهم فتاة جميلة قامت فيما سبق بالتدريس فى مدرسة السفارة البريطانية بمدينة براغ ، وقد أخبرتنا أنها تعمل على الانتفاع بخبرتها هناك لإثارة اهتمام أطفالها ببلاد تشيكوسلوفاكيا . وكان كل طفل عاكفا على البحث فى مجموعة من الكتب والنشرات ، وقد شجعتهم المعلمة على دراسة أى ناحية من نواحى الحياة أو نواحى الثقافة التشيكية يميلون إلى الإلمام بها ، فالبعض اختاروا الفن ، والبعض الآخر اختاروا دراسة الأدب ، وفئة ثالثة كانت تقوم برسم صور الرقص الشعبى فى تشيكوسلوفاكيا ، وكان هناك تلميذ تبدو عليه مظاهر قوة البنية يقرأ عن الأبطال الرياضيين . ويدون كل تلميذ ما يجمع من معلومات فى كراسته الخاصة ، حتى إذا ما انتهت الفترة الدراسية كان قد « ألف » كتيبا عن موضوعه .

ويشجع التلاميذ على الرجوع فى هذه المشروعات إلى مصادر عديدة — وقد أبلغنا أن السفارة الأسبانية قد تعرضت فى وقت من الأوقات لسيل من المحادثات التليفونية من تلاميذ يطلبون معلومات عن الريف الأسبانى . ويخرج الأطفال من المدرسة مرة فى كل أسبوع لزيارة إحدى المكتبات العامة ، حيث يتعلمون وهم فى سن التاسعة أو العاشرة كيف يستخدمون الكتب ، ومن أين يجمعون الحقائق .

وقد سأل صديقى فى شىء من التحدى : « وما وجه الصعوبة فى كل

هذا على المعلمة ؟ إن التلاميذ يقومون بتعليم أنفسهم بأنفسهم ». فأجابت المعلمة : « إن الأمر ليس هينا كما يبدو ، فلا بد لى من أن أقوم بإعداد دروس اليوم التالى إعدادا وافيا قد يستغرق وقتا طويلا ، وذلك بالإضافة إلى تصحيح كراسات التلاميذ . ثم لا بد من أن أجهز هذه النشرات ، وأن أرجع إلى كثير من المراجع ، وأن أقضى بعض الوقت فى المكتبة ، لأنه إذا لم تكن المعلمة ملمة بكل ما يتصل بموضوع المشروع خرج زمام العمل من يدها » . وكان واضحا أنها على حق فيما تقوله ، فإن عددا من التلاميذ كانوا ينتظرون دورهم ليوجهوا إليها أسئلة ويطلبوا منها الإرشاد لعلاج بعض المشكلات . وكان عليها إلى جانب كل ذلك أن تراقب الفصل ، وتتأكد من أن كل تلميذ من الأربعين يعمل بجد طيلة الوقت .

ثم أخذت صديقى إلى ناظر المدرسة . وسأله الناظر عن رأيه فى المدرسة ، فقال إن التعليم اليوم لا يقوم كما كان الحال أيام شبابه على استظهار المعلومات التى يلقيها المدرس وعلى النظام الآلى، حيث إذا تكلم طفل فى غير دوره كان جزاؤه ضربة مسطرة على أصابعه . ولكنه مع ذلك يتساءل : ما فائدة كل هذه الأعمال للأطفال عندما يكبرون ؟ وعندئذ ابتسم الناظر، وقال: « إن كثيراً من الآباء يوجهون إلى هذا السؤال » . ثم طفق يشرح نظريته، فقال إن المهم فى هذه السن ليس هو « ما الذى يتعلمه الطفل ؟ » بل « كيف يتعلمه ؟ » وعلى ذلك فبعد أن يتقن التلاميذ مبادىء القراءة والكتابة والتعبير ، تصبح مهمتنا استثارة أفكارهم وتوجيهها نحو غرض نافع لا فرض رأى المدرس عليهم ، لأن غايتنا فى الواقع أن نفتح منافذ المعرفة على مصاريعها وندع التلاميذ يتجهون حيث يدفعهم ميلهم الطبيعى .

وقد أضاف الناظر إلى ذلك قوله إنه يدرك دائماً أنه نجح فيما يقصد إليه حينما يقرأ للتلاميذ قصيدة مثلا أو نصا أدبياً أو رواية تمثيلية أو قطعة موسيقية ، فيأتيه تلميذ بعد ذلك يستفسر عن ذلك الذى قرأه وأين يجده . فبهذا يشعر أن روح البحث قد تأصلت فى نفوس التلاميذ ، وما من شىء يملؤه غبطة وسروراً مثل هذا الشعور .

وعندما جاء وقت الغذاء أقبل التلاميذ على طعامهم يأكلون منه كميات وفيرة ، فقد كان طعاماً شهياً ، وهم يأكلون تحت إشراف مدرسيهم الذين يجلسون على

رأس الموائد ليلاحظوهم أثناء تناول الطعام .

وقد تبين لنا مما سلف أن المدرسين يقومون بأشياء كثيرة علاوة على التدريس . فالمدرس يقوم بأعمال كتابية ، وإدارية ، وأعمال الحسابات ، ومراجعتها ، وأعمال الإسعاف ، وتنظيم اللجان ، وبواجبات الوالدين — كل ذلك فى آن واحد . فهم لا يعلمون التلاميذ العلوم فحسب ، بل يغرسون فيهم آداب السلوك وحسن التصرف والعادات الصحية كذلك .

وكل يوم يأتيهم بمشكلة جديدة . فعليهم أن يجردوا الكراسات والأدوات المدرسية فى فترات منتظمة ، وعليهم أن يستقبلوا المفتشين مرة أو مرتين فى كل فترة دراسية ، ولا بد من أن يحصلوا قيمة الوجبات الغذائية المدرسية ، وأن يجمعوا النقود من التلاميذ لصندوق التوفير ، كما يجب أن يلاحظوا شئون التفتيش الطبى ، وأن يوزعوا زيت كبد الحوت على من هم فى حاجة إليه من التلاميذ ، وأن يعالجوا الأصابع المجروحة والركب المرضوضة ، وأن يوزعوا أكواب اللبن يومياً . وقد يتصل بهم الآباء فى أى وقت من النهار ليستفسروا منهم عن أمر من الأمور ، وعليهم أن يعقدوا اجتماعاً لآباء التلاميذ فى كل شهر . وقد ذكر الناظر أنه يؤمن كل الإيمان بضرورة اتصال المدرسة بالآباء ، لأن ذلك يشعره بمسئوليته على الدوام . وقد أضاف إلى ذلك أنه لا يدعهم يديرون له مدرسته ، ولكنه يتبادل معهم النصيحة الثمينة فى كثير من المسائل ، وتصبح العلاقة بينهم وبين المدرسة ومدرسيها علاقة مودة ووئام . وقد كان إدخال الرقص الإيقاعى فى المدرسة بناء على طلب الآباء ، وقامت الأمهات بإعداد الملابس الخاصة به .

وعند هذا الحد بدأت تظهر على وجه صديقى علامات الحيرة ، ولم يسعه إلا أن يتساءل : « انكم إذن لا تجدون شيئاً من الفراغ تستمتعون فيه بشىء من الراحة أو الرياضة الخارجية ! فأنتم لا بد أن تمضوا معظم وقتكم محبوسين فى غرف الدراسة » . ولكن الناظر أفهمه أنه يمارس كثيراً من ضروب النشاط خارج المدرسة ، على أنه إنما يستطيع ذلك بحكم كونه ناظراً معفياً من أعباء التدريس . وهو يتمنى لو أن ذلك كان متاحاً لجميع مدرسيه ، لأن المدرس لا يستطيع أن يؤدى واجبه على الوجه الأكمل إلا إذا كان على اتصال دائم بالحياة الخارجية اليومية . ولكن قلة عدد المدرسين تكاد تجعل ذلك متعذرا ، ولا شك أنه لو أمكن تخفيض عدد تلاميذ الفصل إلى ٢٥ أو حتى إلى ٣٠

تلميذا ، لخف العبء بعض الشيء ، ولكان العمل أجدى .

على أن مشكلة المشكلات هى قلة المرتبات . فمن الواضح أن المدرسين يخالجهم شعور قوى بأن إجراءً ما يجب أن يتخذ بسرعة ، والا تعثر قانون التعليم فى التنفيذ وضاعت قيمته .

وغادرنا المدرسة عائدين إلى منازلنا ، وفى الطريق فاجأنى صديقى بقوله « إن هؤلاء الأطفال لأطفال سعداء ! إنهم لا يرزحون تحت أعباء الكتب ، ومع ذلك فآدابهم مرضية ، كما تبدو عليهم مظاهر النظافة وحسن الهندام . وكل ذلك يتطلب مجهوداً كبيراً ، وانى أشعر الآن فى قرارة نفسي بأننا لا ننصف المعلمين ! »

اجتماع اللجنة الدولية لتعليم الكبار

فى يونيو سنة ١٩٤٩ عقد مؤتمر لتعليم الكبار فى الدانمارك ، ثم شكلت هيئة اليونسكو لجنة دولية لدراسة قرارات ذلك المؤتمر والأشارة بما يتخذ لتنفيذها . وتألفت اللجنة من عشرة إخصائيين كان من بينهم عضو مصرى هو الدكتور السيد محمود زكى ، واجتمعت اللجنة فى باريس من١٧ إلى ٢٢ اكتوبر سنه١٩٤٩ .

وكان من أهم ما قررته اللجنة (ا) تنظيم معارض دولية متنقلة عن تعليم الكبار (ب) تنظيم حلقة بحث دولية عن طرق تعليم الكبار تعقد فى الصيف القادم فى النمسا (ج) إصدار مجلة عن تعليم الكبار (د) تخصيص منح مالية لبعض من يتعلمون من الكبار .

ومشروع المعارض المتنقلة يتناول إيضاح الأهداف المقصودة فى تعليم الكبار من حيث اختلاف الجمهور الذى يتلقى التعليم ، فقد يكون جماعة سياسية أو دينية أو نقابة عمالية الخ ، ومن حيث البرامج التى تتبع . فليس المقصود تدريس مادة أو منهج مدرسى لمن فاتتهم فرصة الدراسة المدرسية . بل المقصود توسيع أفق المتعلم وتبصيره بحاجات المجتمع ومعالجة مشاكله . ومن

حيث الطرق التي تستخدم ، كالمناقشات والوسائل البصرية كاستعمال الأشرطة السينمائية ، والوسائل السمعية كاستعمال الحاكي والمذياع ، والوسائل التمثيلية الخ ، ومن حيث المؤسسات التي تشرف على هذا التعليم ، كمؤسسات أوقات الفراغ من أندية وجمعيات ، ومؤسسات العمل من نقابات واتحادات وجمعيات تعاون ، ومعاهد أهلية من مدارس ومكتبات ومتاحف ، ومعاهد دولية مثل جمعيات اليونسكو .

وقررت اللجنة إصدار مجلة ابتداء من مارس سنة ١٩٥٠ تطبع بالإنكليزية والفرنسية والإسبانية والعربية . وترمى هذه المجلة إلى نشر بيانات عن أهم التجارب والبحوث الخاصة بتعليم الكبار ، وإلى إيجاد صلات بين معاهد تعليم الكبار فى العالم .

إدورد لى ثورنديك(١)

(١٨٧٤ – ١٩٤٩)

فقد المشتغلون بعلم النفس والتربية بوفاة ثورنديك ركنا هاما من أركان النهضة العلمية الحديثة فى هذين الميدانين . ويجار من يريد أن يؤرخ لهذا العالم ، إذ أنه يجد نفسه أمام رجل لم يترك ميدانا من الميادين التى نعرف عنها فى العلوم النفسية والتربوية إلا كان له فيه أثر واضح . ومع تشعب الميادين التى ترك فيها آثاره فإن الجميع يحسون أنه يعتبر نقطة من نقط التحول فى تاريخ هذه العلوم .

وقد بدأ ثورنديك عمله فى خلال السنوات الخمس الأخيرة من القرن الماضى ، عندما كان علم النفس يقوم على التأمل الباطنى وعلى قسط كبير من الجدل اللفظى . ولكن ثورنديك ، بوحى من أساتذته وليم جيمس وكاتل ومنستربيرج ، أخذ يجرى تجاربه على التعلم عند الحيوان ، وكان فى هذا مجدداً ، وقد وجد من أساتذته عطفاً وتشجيعاً كبيرين . فبعد أن رفضت صاحبة البيت الذى كان يعيش فيه أن تسمح له بتربية دواجنه عندها ، قبل وليم جيمس أن يحفظ له دواجنه وفيرانه فى بيته ، بالرغم مما أحدثه هذا من المضايقات لزوجة وليم جيمس .

وقد بدأ ثورنديك تجاربه على الأطفال ، إلا أن الكلية لم تقبل أن تسمح له بالاستمرار فى إجراء تجاربه على أطفال آدميين ، ولهذا اتجه إلى إجراء التجارب على القطط والفيران والدجاج . وكانت تجاربه هى الأولى من نوعها فى ميدان علم النفس ، حتى أن وطسون زعيم السلوكيين يعترف صراحة بأنها كانت أهم مصادر الوحى له فى عمله . والذين يشتغلون بالتعليم يعرفون تجاربه على القطط التى وصل منها إلى رسم منحنيات التعلم ، والتى استنتج منها أن القط لا يفكر ولا يستنتج ولا يوازن ، وإنما هو إذا واجه موقفاً جديداً يقوم بمحاولات عشواء ويقع فى أخطاء ، وتقل أخطاؤه بالتدريج إلى أن يكتسب الحركة اللازمة للحصول على الطعام . وقد وصل ثورنديك من هذه التجارب وأمثالها إلى وضع قوانينه المشهورة فى التعلم ، وأهم هذه القوانين قانون الاستعمال والترك ، وقانون الأثر ،

(1) Edward Lee Thorndike.

وقد أضاف إليهما في السنوات الأخيرة قانون الاستعداد . ولا شك أن هذه القوانين الثلاثة من أهم المحاولات الحديثة التي جعلت الدراسات النفسية تدخل في عداد العلوم العلمية ؛ ولها في ميادين التربية تطبيقات بعيدة المدى .

وقد اهتم ثورنديك بمشكلة انتقال أثر التدريب ، فأجرى تجاربه في عام ١٩٠٠ على تقدير الأوزان والمساحات . فأعطى التلاميذ أوزانا صغيرة ودربهم على التمييز بينها ، ثم اختبرهم في القدرة على التمييز بين الأوزان الكبيرة . كذلك دربهم على تمييز الفروق بين المساحات الصغيرة ثم اختبرهم في التمييز بين المساحات الكبيرة . ونوع في تجاربه على هذا النمط ، ووصل منها إلى نظرية العنصر المشترك ، وهي تقول إن أثر التدريب ينتقل من ميدان إلى آخر إذا وجد بينهما عنصر مشترك . وقد أثارت هذه النتيجة مئات البحوث التي أفادت في تعديل نظرية ثورنديك ووصلت إلى فكرة العنصر المشترك القابل للاستعمال ثم إلى فكرة العنصر المشترك الشعوري .

والذين يدرسون الإنسان من حيث نواحيه الفطرية والمكتسبة يدرسون في العادة تقسيمين للغرائز أحدهما لمكدوجل والآخر لثورنديك ويحارون بينهما . ولكن مكدوجل يهتم في تقسيمه بالغرض الذي يرمى السلوك إلى تحقيقه ، فهذا هرب وذاك حصول على الطعام . أما ثورنديك فإنه كان يهتم بالسلوك نفسه ، فالهرب يتم في نظره بأساليب مختلفة . كذلك الحصول على الطعام والمقاتلة والادخار يتم كل منها بأساليب مختلفة . لهذا كان ثبت الغرائز عنده طويلا ، وكان قصيراً نسبياً عند مكدوجل . ولكن تورنديك أعلن في عام ١٩٤٢ عدوله عن رأيه الأول ، وفضل أن نرجع في تفسيراتنا العلمية للسلوك إلى العوامل الوراثية الجينات(١) ، فسلوك الإنسان في نظره لا يخرج عن كونه محصلة للجينات والبيئة .

ولعل هذا يبين ما كان عليه ثورنديك من التشبع بنتائج علم الوراثة ، وقد ضرب فيه بسهم وافر ، إذ أنه تأثر بما نشره جولتون Galton من أن الصفات العقلية تنتقل عن طريق الوراثة ، وأراد أن يثبت هذا إثباتا كميا ، فأجرى مقاييسه على خمسين زوجاً من التوائم ، ووجد أن التشابه في الصفات العقلية بينهم أكثر

(1) Genes.

منه بين الأخوة العاديين . وكان لنتائج ثورنديك فى توارث الصفات العقلية أثر بعيد المدى فى الناحيتين النظرية والتطبيقية .

ويعتبر ثورنديك فى الطليعة ممن ضربوا نظرية الملكات العقلية بصورتها القديمة ضربة قضت عليها . ووصل من التطبيقات العديدة الواسعة النطاق لاختباراته ومقاييسه إلى مئات من معاملات الارتباط التى استنتج منها ما استنتجه من أن العقل مكون من عدد كبير جداً من العوامل التى لا علاقة بينها ، ووصل إلى أن الذكاء مجموع من هذه العوامل المتعددة . وسواء اقتنعنا بنظريته هذه أو بغيرها ، فإننا مدينون له بالكثير جداً من الاختبارات القيمة . ونحن مدينون له كذلك بتقسيم الناس من حيث الذكاء إلى ذوى الذكاء العملى ، وذوى الذكاء اللغوى ، وذوى الذكاء الاجتماعى ، وهو تقسيم كبير الفائدة فى النواحى العملية والتطبيقية .

ولا شك فى أن من أن يؤرخ لثورنديك لا يمكن أن ينجو بحال من اللوم ، إذ أنه لا يسهل على إنسان أن يلم بأعماله . فإلى جانب ما ذكرنا عن الذكاء والوراثة والتعلم وعلم نفس الحيوان ، وانتقال أثر التدريب والغرائز والمقاييس النفسية فى كل ميدان معروف . نجد أن له دراساته فى علم النفس الاجتماعى وعلم النفس السياسى وعلم النفس الصناعى وفى الشغل والتعب وفى الحساب والمطالعة واللغة . . . الخ . وقد وضع أحدث القواميس اللغوية وأحسنها لتلاميذ المدارس .

وفوق هذا كله فإن خدماته لم تقتصر على علم النفس . وإنما شملت القياس فى كل ميادين العلم . فقد وضع البديهية الآتية ، وهى : « إن كل ما يوجد لابد أن يوجد بكم يمكن قياسه » . وقد كان لهذه البديهية التى صاغها فى أول حياته أثرها الذى نلمس بعض أطرافه فيما ندرسه من بحوثه .

وقد كان رجلا متواضعاً لدرجة تلفت النظر . فعندما طلب منه أن يكتب نبذة عن تاريخ حياته لتنشر فى كتاب نشر عن علماء النفس طمأن الناشئين منهم بأنه بالرغم من جهله فى الرياضة والعلوم الإحصائية ، فإنه تمكن من القيام ببعض التجارب وحساب نتائجها دون أن يقع منه خطأ كبير . وأشار فيما كتب إلى أنه يود أن يكون عمله أكثر تنظيما مما كان . وقال

كذلك إن الظروف هى التى دفعته للقيام بأبحاثه ومؤلفاته ، إلى غير ذلك مما قاله فى لغة غاية فى التواضع .

هذا هو الرجل الذى خلف وراءه أكثر من ٢٥ مؤلف فى علم النفس والتربية ، تعد أكثرها من المراجع الأساسية الهامة للمشتغلين فى هذين الميدانين ، فضلا عما ينيف على ٣٠٠ بحثاً ومقالا علميا نشرت فى المجلات الإخصائية .

عبد العزيز القوصى

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القباني بك

السنة الثانية | يولية ١٩٥٠ | العدد الرابع

فهرست

دار المعارف للطباعة والنشر

صحيفة التربية

السنة الثانية | يولية ١٩٥٠ | العدد الرابع

استقرار المدرسة الثانوية واستقلالها

الأستاذ محمد فؤاد جلال
أستاذ التربية بمدرسة المعلمين العليا

لقد حملنا المدرسة الثانوية فى مقالنا السابق كثيراً من التبعات . واعتبرناها مسئولة لحد كبير عن الصورة التى وصل إليها التعليم فى الوقت الحاضر . وسيدرك قارىء المقال — ولا شك — أننا فرضنا أن لهذه المدرسة من الكيان الذاتى والاستقلال ، وحق الاختيار والتصرف ، والقدرة عليهما ، ما يجعلها قادرة على تحمل التبعات التى تلقيها عليها وظيفتها الأساسية . وفى هذا المقال سنناقش هذه النقطة بالذات ، وهى كيان المدرسة واستقلالها وحقها فى التصرف والاختيار .

وعندما نتكلم عن المدرسة الثانوية باعتبار أن لها كياناً ، وأنها تستطيع أن تفعل هذا وذاك من الأمور . وأن ترسم هذه وتلك من الخطط ، فإننا نفرض بطبيعة الحال أن لها وجوداً مستقلا ، وأنها مؤسسة ذات إرادة ، وذات قدرة على السعى فى تحقيق هذه الإرادة . والواقع أن وجود المدرسة الثانوية بهذه الصفة فى مصر أمر مشكوك فيه . فهى مجرد امتداد للإدارة المركزية ، امتداد بكل معنى الكلمة . ترسل إليها الإدارة النظار والمدرسين . وترسل إليها الخطط والمناهج والنظم . وترسل إليها التعليمات والمنشورات . ترسل إليها كل ذلك وهى تشعر أن ذلك هو حقها المطلق ، وأن واجب المدرسة يقتصر على التنفيذ . والإدارة المركزية إذ ترسل النظار إلى المدارس إنما ترسل مجرد موظفين للقيام بتنفيذ الأوامر تنفيذاً آلياً . وإلا لما أكثرت من تنقيل النظار بين مدرسة وأخرى ولما أكثرت من تنقيل المدرسين . ولما فاجأت المدارس كل عام بهيئة تكاد

تكون جديدة ، ولما نظرت إلى المدارس جميعاً كوحدة من حقها أن تحدث فيها من التغييرات والتنقلات ما تشاء ، وأن تضع القواعد على هذا الأساس .

فهل للمدرسة إرادة فى كل ذلك ؟ ليس للمدرسة إرادة ، لأنها ليس لها وجود حين تبحث هذه الأمور . والواقع أن المدرسة الثانوية توجد بين بدء العام الدراسى ونهايته فقط ، ثم تموت فى فترة الصيف لتحيى من جديد فى بدء العام الذى يليه ، لأن كل فرد فيها ينتظر فى أثناء العطلة الصيفية ألا يبقى فى مكانه — الناظر والمدرسون جميعاً سواء فى ذلك . فهم جميعاً . ما عدا الذين فى القاهرة ، قد طلبوا أن ينقلوا من أماكنهم ، وهم يطلبون ذلك كل عام ، ويلحون فى طلبهم ويلتمسون له مختلف الوسائل . فهم لا ينتمون لهذه الأماكن إلا كما ينتمى خفير الدرك للموضع الذى يطلب إليه أن يحرسه لوقت ما . هم حراس على المدرسة بين أول العام الدراسى وآخره ، لا يعلمون ولا يعلم غيرهم ممن تتكون النوبة التالية . ووظيفة حارس النوبة كما نعلم جميعاً وظيفة محدودة جداً وهى ليست وظيفة إنشائية . ولا نصيب فيها لإرادته ولا مجال لتفكيره ، إلا فى الأمور التى تفرض نفسها عليه فرضاً .

إذا كان الأمر كذلك فالمدرسة كمؤسسة ذات إرادة أو كيان غير موجودة . لأن الإرادة إنما توجد فى نفوس الناس وعقولهم ، فإذا كان هؤلاء الناس لا يكاد الواحد منهم يصل إلى مكانه حتى يكون مدار تفكيره فى الانتقال منه ، فليس هناك إذن مجال لتكوين هذه الإرادة .

إذا أردنا أن يكون للمدرسة كيان وأن تكون لها إرادة وجب علينا أن نوفر لها العوامل التى تتيح لها هذا الكيان وتلك الإرادة . وأن نكفل لها من الاستقرار ما يجعل عملها وسعيها أمراً متصلا مستمراً . لا أمراً يبدأ اليوم ليترك غداً . فلا يكلف أحد نفسه مئونة التفكير لأنه لا ينتظر أن يكون لتفكيره حياة متصلة .

ليس للمدرسة إذن حياة متصلة . لأنه ليس لمن فيها حياة متصلة . فكأنما هى مدارس تبدأ كل واحدة منها فى أول العام الدراسى . وتنتهى فى آخره . لتبدأ أخرى فى العام الذى يليه . وهكذا .

ولعل هذا العامل أهم العوامل فى إضعاف المدرسة الثانوية . والحيلولة بينها وبين النهوض والتقدم . وقصورها عن مواجهة المشاكل التى تجابهها وحلها حلا سليما .

ولا أدرى كيف يكون علاج هذه الحال . ولكننى أدرى أنه اذا استمر الحال على ذلك فسيكون هناك هبوط مستمر فى كفاءة المدرسة الثانوية لمواجهة تبعاتها .

والوزارة تسير فى تنقلاتها على قواعد تتعلق بالموظف والمنطقة ، ولا تلقى بالا إلى المدرسة كهيئة . وإذا كان لا بد من أن تكون هناك قواعد من هذا النوع ، فيجب أن تضاف إليها قاعدة أخرى هى ألا يزيد عدد المنقولين من مدرسى أى مدرسة واحدة عن نسبة معينة ولتكن الخمس مثلا . ولمثل هذه القاعدة دلالتها على أن الوزارة تفكر فى المدرسة كمدرسة ، كهيئة ، كمؤسسة ذات كيان وذات حياة مستمدة من حياة القائمين عليها ، واستقرار مستمد من استقرارهم . وإذا كانت مثل هذه القاعدة صحيحة بالنسبة للمدرسين عموماً ، فهى أصح وأوجب تطبيقاً بالنسبة للناظر . فناظر المدرسة يجب أن يعتبر شخصاً دائماً فيها ويجب أن تهيأ الأسباب لدوامه ، فلا يترك مكانه إلا وقد أعد فى المكان نفسه من يحل محله .

ولا شك أن اتخاذ مثل هذه القاعدة ولو أنه فى مصلحة التعليم يتعارض مع رغبة الكثيرين من المدرسين والنظار أنفسهم . فمن سوء الحظ أن بلادنا متفاوتة ، يختلف مستوى المعيشة والراحة فيها اختلافاً بيناً من مكان إلى آخر ، فالقاهره تليها الإسكندرية ، وتأتى بعدهما طنطا ، فالمنصورة ، فأسيوط ، وهكذا تستمر السلسلة هبوطا فى المستوى . والمعلمون كغيرهم تجذبهم أضواء المدينة وما يجدون فيها من الراحة والمتعة والتسلية ، وكل منهم يريد أن يستوفى نصيبه منها . وهذه مشكلة اجتماعية عمرانية على الدولة أن تواجهها ، لا من أجل المعلمين فحسب ، وإنما من أجل الموظفين عموماً ، ومن أجل امتداد العمران نفسه . فهذا التقلب المستمر فيمن يلون الوظائف العامة ، ويتحكمون فى مصير الشعب ، لا يمكن أن يؤدى إلى نهوض حقيقى أو تقدم إلا فى نطاق محدود .

ولعل وزارة المعارف تستطيع أن تساهم فى حل هذا المشكل بأن توفر شيئاً من الراحة والرفاهية لنظار المدارس ولمدرسيها ، فتتخذ الوسائل كى تبنى بيوت توفر لهم ذلك . ومن تجربتها فى أقبال النظار على المدارس التى تلحق بها منازل عصرية مريحة ورغبتهم فى البقاء فيها ما يبرر الأخذ بهذه السياسة على نطاق واسع . ولن يعوق ذلك نشر التعليم لأن باستطاعة الوزارة ، أو هيئات المعلمين

ونقاباتهم ، أو هما معاً ، الاتفاق مع شركات تبنى هذه البيوت ، وتتناول أجراً معقولا من ساكنيها . ولعل بناء المساكن للمدرسين فى الريف أن يكون جزءاً لا يتجزأ من مشروع بناء المدارس .

هذا الاستقرار سيهيئ للمدرسة الثانوية أن يكون لها كيان ، ولكن هل هو وحده كاف بذاته لأن يعطيها هذا الكيان ؟

إن المدرسة فى وضعها الحاضر تابعة ، تخدم عشرات من السادة يتناهبونها من كل جانب ، ويلقى إليها كل منهم بأوامره ونواهيه ، بدل أن تخدم سيداً واحداً هو التلميذ ، وتعمل على تحقيق مصلحته ومصلحة الوطن الذى وضعه أمانة بين يديها .

فى وزارة المعارف إدارات ومراقبات للتعليم والصحة والتغذية والتوريدات والامتحانات والنشاط والتربية البدنية و . . .و . . وكل من هذه الإدارات مملوءة بالمختصين الذين يفكرون ويجهدون أنفسهم فى التفكير ، ويرسلون إلى المدارس الأوامر والنواهى والتعليمات والمنشورات والمناقضات والمؤاخذات . وإذا كان كل هؤلاء السادة يفكرون للمدرسة الثانوية . ففيم تفكر المدرسة الثانوية ؟ وهل ترك لها أمر تفكر فيه ؟

وإذا أضفنا إلى ذلك أوامر المالية وديوان المحاسبة وغيرها . فإننا نعجب حقاً إذا كان لمدرسة ما أى فرصة للتفكير والتدبر فى الأمور . والقدرة على تنفيذ أى أمر مهما كان صغيراً .

إن وضع وزارة المعارف نفسه وضع عجيب. فهى تملى على المدرسة كل التفاصيل التى تتعلق بعملها ، وقد خلقت إدارة أو مراقبة مقابلة لكل ما يجب أن تهتم به المدرسة ، وكل إدارة أو مراقبة من هذه لا تقتصر على النصح والإرشاد والتوجيه . ولا تكتفى بأن تضع نصائحها تحت تصرف المدرسة نفسها ، وإنما تنفذ ، تنفذ فعلا ، وفى داخل المدارس . فلمراقبة الموسيقى مندوبون يتدخلون فى صميم عمل المدرسة . ويقيمون الحفلات والمهرجانات ، وتفعل مثل ذلك مراقبة التربية البدنية . والصحة ، وفلاحة البساتين . عدا المراقبات المشرفة على تدريس المواد وغيرها .

ان هذا التنظيم العجيب يسلب المدرسة أهم خصائصها . ولا يتيح لها أى فرصة للتفكير والعمل والنهوض . فهى من هذه الوجهة مجرد ميدان لنشاط

هذه الإدارات والمراقبات المختلفة . وهو نشاط كثيراً ما يكون متضارباً ، وكثيراً ما يكون موقف المدرسة موقف المتفرج بالنسبة لهؤلاء الدخلاء عليها .

إن هذا اتجاه خطير جداً فى تنظيم الأداة التعليمية . فمعناه الحقيقى هو أن حياة المدرسة يديرها أشخاص بعيدون عنها ؛ وبعيد بعضهم عن بعض ، كأنما هى سوق يأتى إليه العملاء كل فى الوقت الذى يلائمه ، وللغاية التى يرسمها ، ولا يكاد واحد منهم يتصل بعمل الآخر ، أو يشغل نفسه بإدراك مشاكل المدرسة نفسها .

وبالأسف نرى أن هذا الاتجاه يتضخم تحت ستار التجديد وإدخال النشاط على اختلاف ألوانه بالمدارس . ولا أظن المجددين فى التربية يوافقون على شىء منه . لأن التربية الحديثة تتكلم دائماً عن المدرسة . فالمدرسة هى التى تريد ، وترسم وتنفذ ؛ وهى فى كل ذلك ترجع إلى الاخصائيين تستشيرهم فى تنفيذ إرادتها هى . وخططها هى . أما أن يتنازع المدرسة كل هؤلاء المختصين يضعون خططهم عن بعد ويرسلون رسلهم ليقتحموا المدرسة ، ويقوموا فيها بما يثبت وجودهم واختصاصهم ، فأمر أقل ما يقال فيه انه لا يحفظ على المدرسة كيانها ولا استقلالها .

ولعل الوزارة ترسم لها سياسة ثابتة فى هذا الشأن ؛ لكى تعمل على تدعيم المدارس وتقوية شخصيتها ، فتقتصر على أن يكون هناك مختصون لمساعدة المدارس على حل مشكلاتها وتوجيه نشاطها والنهوض بأعبائها ، فيكونون مستشارين لها ، لا منفذين لكل ما يعن لهم من آراء فى داخلها .

ولعل المدارس تقلع عن تواكلها الذى فرضته عليها هذه النظم : فتثبت أنها تستطيع أن تنهض من الداخل ، وأن تقتصر على أخذ الرأى والمشورة من ذوى الرأى والمشورة .

ويمكن تقسيم الإدارات التى تتحكم فى المدرسة الثانوية إلى ثلاثة أقسام :

الأولى — إدارة التعليم الثانوى ومعها مكاتب عمداء المفتشين . وهذه الإدارة هى التى تنشىء المدرسة ، وتعين لها النظار والمعلمين ، وتحدد لها المناهج وخطط السير من الناحية العلمية ، وبعبارة أخرى يقوم أهم جزء من المدرسة على عملها — فإذا وجد الناظر والمدرسون والمناهج والمفتشون ، فإن أساس المدرسة والجانب الأكبر منها قد وجد .

وهذه الإدارة هى التى تستطيع أن توفر للمدرسة الاستقرار وتعمل على تمكينها وتدعيمها ، وتثبيت أساسها ، وهى تستطيع فى الوقت نفسه أن تسلبها هذا الاستقرار ، إذا أكثرت من التغيير والتبديل فى المدرسة . وفى أشخاص القائمين على العمل فيها .

هذه هى الإدارة المسئولة عن الناحية الفنية فى المدارس . بمعنى أن المدارس تابعة لها فى ذلك . فالمدرس مرءوس للناظر . ولكنه مرءوس أيضاً لمفتش المادة التى يدرسها . وإذا كان يدرس أكثر من مادة فهو مرءوس فى أكثر من جهة ، وليس بين هذه الجهات صلة ما . فتفتيش العلوم لا يتصل بتفتيش اللغة ، أو بتفتيش الرسم . وكل واحد من هؤلاء يغنى على ليلاه كما يقال . ولكل ذلك أثر بعيد المدى فى تقطيع أوصال المدرسة . خصوصاً وأن الأمر كما قلنا ليس إرشاداً ولا توجيهاً بل هو أمر ونهى وتنفيذ . وكل تفتيش من هذه التفاتيش يقوم بتعييناته وتنقلاته وكل ما يتصل بالعمل من هذه الناحية .

وكما أن إدارة التعليم الثانوى ترسل المدرسين إلى المدارس . فهى ترسل إليها المناهج ، وتطلب إلى كل مدرس تقسيم المنهج على شهور السنة ، وترسل بالمفتشين يرون إلى أى حد نجحت المدارس فى أداء هذه المهمة . ولن نطيل فى الكلام على هذه الناحية . فالمناهج ذاتها من الأهمية بحيث سنفرد لها بحثاً خاصاً . والقسم الثانى من الإدارات التى تتحكم فى المدارس الثانوية هو تلك الإدارات التى لا تسمى نفسها فنية ، ولكنها بطريقتها البسيطة الخالية من الضجة والخيلاء تتحكم فى كل ما هو فنى . فالحسابات والتوريدات والمعامل والمبانى هى التى تزود المدرسة بالآلة التى تسيرها . وبالوقود الذى يسير الآلة . وهى إدارات تشترك فيها المدرسة مع غيرها من المؤسسات الحكومية . وهى خاضعة لذلك إلا خطبوط الهائل المسمى « بالروتين » . والذى يشل كل حركة للإصلاح والنهوض ، يفعل ذلك مرة باسم المالية . ومرة باسم الأشغال . ومرة باسم ديوان المحاسبة . وإذا اضطر فى أى وقت إلى أن يرضخ ويساير الرغبة العامة فى النهوض . فهو لا يرضخ عن طيب خاطر ، وإنما يتحين الفرصة لكى يوقف الحركة النشيطه ويحيلها ركوداً . لأن الروتين حليف الركود وعدو الحركة . وهذا الروتين عندما يتحكم فى المؤسسة التى تربى أبناء الأمة . إنما يتحكم فى مصير الأمة جميعاً . فهو يرسل بالكتب حينما تكون الحاجة إليها قد زالت ،

وبأدوات المعامل بعد أن تكون قد أصبحت ولا داعى لإرسالها ، ويعاقب المحسن إذا لم يكن إحسانه وفقاً للطقوس التى قررها كهنة الروتين ، وقد وضعت هذه الطقوس بحيث لا يتأتى معها الاحسان إلا نادراً . والدولة كلها فى أسر الروتين ، وقد فشلت فى أن تفك اسارها ، وأطاعت الروتين حينما جانب العقل والمنطق ، لأن السلامة فى طاعته والخطر كل الخطر فى الخروج عليه .

ولعل مصيبة المدرسة فى الروتين الحكومى أكبر من مصيبة سائر المصالح ، لأن المدرسة مجتمع كامل ينبض بالحياة الكاملة ، وللحياة الكاملة مطالب ومقتضيات وحاجات لا بد من استيفائها فى اللحظة المناسبة وبالقدر المناسب ، وإلا أصبحت هذه الحياة تجرجر أذيالها فى ثقل وبطء تحت عبء مطالبها التى لا تستطيع الوصول إليها .

أما النوع الثالث من الإدارات التى تتحكم فى المدرسة فهو نوع طريف حقاً . هو نوع من الإدارات يقوم باسم الحياة المدرسية ، والنشاط المدرسى ، والعناية الصحية ، وما إلى ذلك مما يبعث إلى النفس الرضا والأمل بأنه يدفع المدرسة إلى النهوض والحياة ويرسم لها طرق الإصلاح .

والمدرسة قد كانت فى نظر الناس ولا تزال إلى اليوم فى نظر الأغلبية مجرد دراسة وعلم وامتحان . يذهب التلميذ إليها فى أول النهار فيتلقى الدروس ، ويعود إلى بيته فى آخره فيعكف على الكتب يراجع ما تلقاه ويحفظه ، ويظل بين هذين حتى يأتى وقت الامتحان — وفيه يكرم المرء أو يهان . فإذا أتت العطلة الصيفية ألقى وراءه بكل ما يمت إلى الدراسة بصلة ، فأتى على كتبه يقطعها أو يحرقها ، وظل يسرح ويمرح بغير غاية ولا وجهة إلا قتل الوقت — وقت الفراغ الهائل الذى يفصل بين عامين دراسيين .

وقد أدخلت الألعاب الرياضية فى المدارس ، فكان ينظر إلى المساهمين فيها نظرة الإشفاق على مستقبلهم ، وكان الآباء يحجمون عن إلحاق أولادهم بها . ويسخرون مما يبديه النظار والمعلمون من أنها وسائل للتهذيب والإصلاح ، ويجاهرون بأنها وسائل للإفساد وصرف الذهن عن العلم ، والاختلاط بأقران السوء . وكانوا فيما بينهم وبين أنفسهم يعتقدون أن النظار لا يريدون من وراء الرياضة خيرا لأبنائهم ، وإنما يريدون سمعة ودعاية لأنفسهم ، بما ينظمونه من حفلات ، وما يكسبونه من كؤوس رصدها أصحابها لتشجيع الرياضة ،

فأصبحت وسائل لتشجيع الإعلان والدعاية .

وكما دخلت الرياضة دخل « النشاط المدرسى » ، الذى يقصد به ذلك النشاط العلمى أو الأدبى أو الاجتماعى الذى يكون خارج جدول الدراسة ، والذى يختار له المجيدون من التلاميذ والطريف من الموضوعات ، يعالجونها هواية بعيدة عن مراسم الدرس والامتحان .

ولاقى هذا النشاط — ولا يزال يلاقى — من الآباء ما لاقته الرياضة .

ولكن دخول هذه النواحى فى المدرسة ، ولو بقدر يسير ، قد جعل الناس يسيغون أن يسمعوا أن فى المدرسة شيئاً بجانب الدراسة ؛ وأن بها حياة يحياها الطالب مختلفة الجوانب متعددة النواحى . تتحرر من مراسم الدراسة لكى تنتج انتاجاً حرًّا فى توجيه التلاميذ . كل حسب مايلائمه ؛ توجيهاً علمياً وأدبياً واجتماعياً ، إلى آخر هذه النواحى التى تتمثل فى الحياة ولم تكن تتمثل فى المدرسة . فهذا طالب يهوى التمثيل ويظهر فيه نبوغاً ، وآخر يهوى الموسيقى أو الخطابة أو المناظرة أو الأدب أو العلوم الهندسية أو الفلاحة أو الرحلات ، إلى آخر ما تشمله هذه النواحى التى يطلق عليها اسم النشاط المدرسى .

وكما تحرر هذا النشاط من مراسم الدراسة . فقد وجد القائمون عليه أن من المستحيل عليهم أن يقوموا به فى حدود الأموال الرسمية ؛ فأصبح له تقليد ساد المدارس ووافقت عليه الوزارة — وهو من أجل الخطوات فى حياتنا الدراسية إذا أحسن توجيهه — هو أن يدفع الطالب مبلغاً يسيراً فى أول العام ، يحفظ فى خزانة المدرسة . ويصرف منه ناظر المدرسة على نواحى النشاط الخارجة عن الدراسة . متبعاً فى الصرف القواعد العامة لإمساك الحسابات ؛ ولكنه لا يقيد نفسه بالقيود التى تنصب على الأموال الأميرية .

والواقع أنه بهذه الوسيلة وحدها قد أمكن الكثيرين من النظار بعث الحياة فى مدارسهم . وانتجوا انتاجاً يستحق الذكر . لم يكن ممكناً أبداً لو اقتصر الأمر على الصرف من الميزانية . فميزانية النشاط قد أدت للمدارس من الخدمات ما يزيد أحياناً على كل ما يؤدى باسم النظم الرسمية . وإذا أريد للمدرسة الثانوية أن تكون فيها حياة ؛ فإن هذه هى نقطة البدء . ولتكن للمدرسة ميزانية تصرف منها على هذه الشئون بالطريقة المتبعة فى ذلك الآن . على أن من اللازم التوسع فى هذه الميزانية حتى لا تقتصر فائدتها على عدد محدود من التلاميذ بل تشمل

الجميع . لأن ذلك كما سنرى قد يكون من أهم العوامل فى توجيه التلاميذ . كل ذلك على شريطة أن يكون بعث هذا النشاط وتمويله ورسم الخطة له من الداخل لا من الخارج . وأن يقتصر أمر تلك الإدارات الواسعة على عقد الفصول والدراسات للمعلمين أنفسهم ، وعلى إبداء المشورة لهم لكى يستطيعوا رسم الخطط لهذه الحياة المدرسية وتوجيهها .

إن كل تدعيم وتقوية للمدرسة يجب أن يأتى من الداخل لا من الخارج ، وإن سر نجاح أى نظام مدرسى هو فى نشوء ونمو النظم المختلفة التى ترمى إلى تكوين شخصية التلميذ من داخل المدرسة ، وتكاتف المدرسين على انجاح هذه النظم وإبلاغها غاياتها الموموقة . فالعناية بصحة التلميذ وبدنه ، وتوجيه نشاطه الاجتماعى والرياضى ، وتعويده نظم الشورى والحكم الذاتى . وتنمية اعتماده على النفس وتعاونه مع الجماعة ، كل هذه يجب أن تكون من الوظائف الأساسية للمدرسة .

وعلى ذلك فإن عمل تلك الإدارات والمراقبات التى تتصل بشؤون الحياة المدرسية يجب أن يتكيف بحيث يكفل للمدرسة أن تنمو هذا النمو الداخلى . وذلك بأن يكون موقفها من المدرسة موقف التوجيه لا الإملاء ، وطريقتها المشورة لا الأمر ، وعملها التشريع لا التنفيذ . ومعنى ذلك أن تترك للمدارس تلك الأموال التى تجمع باسم النشاط ، وأن يطلب من كل مدرسة أن تضع خطتها للنشاط طول العام وتعرضها على المختصين ، فينظروا فيها ويبدوا مشورتهم المبنية على خبرتهم ، وييسروا للمدرسة أن تسير على خطتها هذه ، ويرسلوا إليها بمن يعينها على ذلك . على أن نشجع اهتمام المدرسين جميعاً بهذا اللون من الحياة المدرسية ، ونعدهم لذلك عن طريق عقد الفصول والدراسات ومراكز التدريب التى ترمى إلى تدريبهم فى هذه الناحية .

المدرسة فى حاجة إلى الاستقرار والاستقلال معا . فبغير الاستقرار لا يكون هناك معنى للاستقلال ، وبغير الاستقلال لا يكون الاستقرار مؤتيا كل ثماره . وبغير هذين لا يمكن المدرسة أن توجد ذلك الوجود الذى يجعلها مؤدية لوظيفتها المنتظرة منها ، وقادرة على أن ترسم السياسة التى تعمل على تكوين أجيال التلاميذ تكويناً يؤهلهم للعمل والخدمة فى معترك الحياة التى تنتظرهم فى مستقبل أيامهم .

حاجات الأطفال الأساسية

للدكتورة سوزان إيزاكس

٢

نشرنا القسم الأول من هذا المقال في عدد شهر أبريل ، وقد تناولت فيه الكاتبة الحاجات التي تتصل بعلاقات الأطفال الإنسانية . وفي هذا القسم تعالج الحاجات المتعلقة بنشاطهم .

الحاجة إلى المشاركة في نشاط الأسرة المعتاد :

إن من أهم الأمور أن نوفر لكل طفل الفرص لتنمية مختلف المهارات البدنية ، وللتعاون مع زملائه في اللعب والتعلم . لضرورة ذلك لحياته الوجدانية واتزانه النفسي ، فضلا عن صحته البدنية . فمن شأن ذلك أن يغرس فيه الاطمئنان إلى مستقبله عندما يكبر ، والثقة في والديه — أو من يقوم مقامهما — والاقتناع بأنهم يعملون على أن ييسروا له أن يصبح كبيراً مثلهم .

ولا ينصب هذا على تنمية المهارة اليدوية في الأشغال اليدوية التي فيها ابتكار فحسب ، بل يشمل كذلك المشاركة في النشاط المنزلي اليومي ، فكل طفل صغير — وخاصة في فترة الحضانة — يتمنى أن يساعد أمه في شئون البيت . نعم إنه إذا تقدم في السن قد يثور على مطالبته بنصيب كبير منها . وخاصة إذا جاء ذلك في صورة تكليف ، وجار على وقت اللعب الطبيعي الحر في خارج المنزل . ولكنه مع ذلك يود — في حدود طاقته — أن يساهم في عمل البيت اليومي وأن يستقل بالقيام بشئونه الخاصة .

وفضلا عن ذلك فإن المشاركة الاجتماعية الفعالة ، واللعب مع الأطفال الآخرين ، والفرص التي تعرض بطبيعة الحال في حياة الأسرة العادية للتحدث مع الكبار — كل هذا يفيد نمو الطفل الوجداني ، وله أثر كبير في نمو

مداركه وتطوره العقلى . فهذه الأمور تنمى قدرته على الحديث وفهم اللغة ، ثم إنها ، بما تستلزمه من توجيه الأسئلة والإجابة عنها، تثير اهتمامه بمختلف ضروب النشاط التى تجرى فى العالم الواقعى من حوله ، ومن ثم تزيد باستمرار ثروته الفكرية وفهمه للأمور على نحو ممتع .

وقد قامت السيدة ألشولر (Alschuler) فى شيكاجو ، منذ أعوام ، بمقارنة بين جماعتين من الأطفال فى سن الحضانة : الجماعة الأولى تتكون من أطفال ينتسبون إلى أسر تسمح لهم بمساعدة الأمهات إلى أقصى حدود طاقتهم ، فهم يعتمدون على أنفسهم فى تناول الطعام وتنظيف أنفسهم وارتداء ملابسهم ، ويقومون بالتنفيض ، والكنس ، وغسل الأوانى — وهذا هو المثل الأعلى الإيجابى لطبيعة الأطفال . أما الجماعة الثانية فتضم أطفالا يتصفون فى بيوتهم بالطاعة والهدوء التام والجمود المطلق — وهذا هو المثل الأعلى السلبى لطبيعة الأطفال . وبالمقارنة بينهما، تبين أن الأطفال فى المجموعة الأولى كانوا أهدأ من الآخرين أعصاباً ، وأقل عناداً وتمرداً ، وأكثر استجابة لطلبات الوالدين ، وأوفر حظا من الصحة البدنية .

الحاجة إلى الأدوات والمواد الحافزة للنشاط وإلى حرية استخدامها :

فى كل منزل متيسر عدد من الأشياء وقدر من المواد الصالحة للعب الابتكارى والنشاط الإبداعى . ولا يقتصر هذا على اللعب والآلات والمواد التى تشترى للأطفال خاصة ، بل إن من الأشياء العادية التى تستخدم فى الأغراض المنزلية اليومية ما يمكن الأطفال استغلاله فى ألعابهم ، كالأصص ، والأوانى على اختلاف أنواعها ، والحصى ، وعيدان الكبريت ، والعجين ، وبكرات الخيط ، وبقايا المنسوجات ، والورق ، والصناديق . وهذه أشياء لا تنقص البيوت الفقيرة وإن أعوزتها أدوات اللعب التى تشترى لهذا الغرض خاصة . إن من الضرورى أن تتوافر فى بيئة الطفل الأشياء التى تيسر له سبيل استعمال يديه فى الحل والتركيب ، وممارسة مختلف ألوان النشاط الإبداعى ، واللعب الذى يفسح له فى المجال كى يسبح فى عالم الخيال . ولا بد من مراعاة مختلف الأعمار وما يناسب كل عمر من أشياء وأدوات ، ولكن لا حاجة بنا إطلاقاً إلى ما هو غالى الثمن منها ، فقطع الخشب والمهملات التافهة كثيراً ما تكون ذات قيمة تربوية عظيمة .

إن صغار الأطفال لا يجنون فائدة تذكر فى سنيهم المدرسية الأولى من متابعة دراسة شكلية وفقاً لمنهج مقرر . وقد أثبتت بعض البحوث والتجارب الحديثة قيمة الطرق التعليمية القائمة على النشاط . ومن ذلك تجربه المس بويس فى مدرسة للأطفال بأحد الأحياء الفقيرة[١]، والموازنة التى عقدتها المس جاردنر بين مختلف الأساليب التعليمية فى مدارس الأطفال والمدارس الابتدائية[٢]. فكتاب مس بويس دليل عملى واضح على قيمة الطرق التى تعتمد على نشاط الأطفال . وأما مس جاردنر فقد اختبرت مجموعات من الأطفال تتعلم وفقاً لأساليب مختلفة ، فوجدت أن أطفال المدارس التى تسير على الطرق الفاعلية — طرق « النشاط » — تفوقوا على غيرهم فى جميع الاختبارات (فى السادسة من عمرهم) إلا اختبار الكتابة ، وإن اختلفت درجة التفوق بين اختبار واختبار .

الحاجة إلى الاتصال بالعالم الخارجى :

إذا كانت أدوات المنزل ووسائل اللعب عاملا هاماً فى توسيع مدارك الطفل وتنبيه ذهنه . فليس الاتصال بالعالم الخارجى أقل أهمية منها . إذ به تتوافر للطفل فرص الوقوف على واقع الحياة التى يحياها الراشدون . وتظهر أهمية هذا الاتصال . إذا تصورنا حياة أطفال الملاجئ . التى تفتقر كل الافتقار إلى الكثير مما يستثير اهتمام الطفل ويبعث حب الاستطلاع فى نفسه . نتيجة لانقطاع صلتهم بالحياة العادية خارج الملجأ . فكثير من أطفال تلك الملاجىء لم يطلعوا فى حياتهم على عملية من العمليات الأساسية التى تقوم عليها الحياة فى ظروفها الطبيعية . فلم يتيسر لهم مثلا أن يرقبوا الأم إذ تعكف على الغسل والتنظيف والطبخ . ولم يقدر لهم أن يرافقوها إلى السوق فيروا « كمسارى الترام » يثقب التذاكر ويتناول الأجرة . ويرقبوا السائق معجبين بمهارته . ولم يصحبوا الأب أو الأخ الأكبر إلى دار الخيالة ، ويستمتعوا بمظاهر الحياة الزاخرة فى شوارع المدينة . ومنهم من ليس لديهم أية فكرة عن الطريقة التى تدبر الأم بها مصروف البيت ؛ وليس لهم خبرة بالتصرف فى مصروفهم الخاص . ولم يوقظ تفكيرهم الاحتكاك بتلك العمليات المثيرة المتنوعة التى تتصل بحاجات الإنسان الضرورية .

(1) E.R. Boyce "Play in the Infant School" — Methuen, 1938.

(2) D.E.M. Gardner: Testing Results in the Infant Schools" — Methuem, 1942.

ولم يشعروا بذلك الدافع إلى الحديث وإلى المعرفة ، الذى تبعثه الرغبة فى فهم هذه الأشياء والعمليات .

ويكفى أن أسوق مثلا لذلك ما كشفه أحد زملائى مرة فى أثناء حديثه مع طفل من أطفال الملاجىء ، إذ وجد أن ذلك الطفل لا يعرف أن من الممكن غسل الثياب إلا فى مغسل آلى مستكمل الاستعداد شبيه بمغسل ملجئه .

النمو العقلى والوجدانى :

إن من العسير أن نميز بين النمو الاجتماعى والنمو الفكرى ، أى بين ترقى الخلق وتقدم التفكير والتعلم . فهاتان الناحيتان من نمو الأطفال وتربيتهم تتداخلان وتتفاعل إحداهما مع الأخرى على طول الخط . فالحرمان من فرص تنمية المهارة الجسمية واليدوية ومن الوسائل الفعالة للتعلم والتعاون يخل بصحة البدن وبالتوازن الوجدانى وبنمو الذكاء على السواء .

فالطرق الفاعلية التى تجمع بين العمل والتعلم ذات قيمة كبيرة لترقى الطفل من الناحية الخلقية ، إذ هى كفيلة بتعويده ضبط النزعات الطبيعية التى سبقت الإشارة إليها ، كالشره والعدوان والغضب ، وتمكينه من القضاء على القلق والخوف اللذين يساورانه بسبب هذه النزعات المدمرة . وقد دلت الأبحاث المتعلقة بإجرام الأحداث على أن ما يدفع الحدث إلى السرقة مثلا فى كثير من الأحيان ليس مجرد الافتقار إلى الممتلكات الخاصة — وإن كان هذا فى حد ذاته قد يحز فى نفس الحدث — بل قد يكون الدافع الدفين إلى ذلك حاجته إلى العطف ، وافتقاره الى الوسيلة التى تمكنه من أن يحب ويخلق . ومن أوضح الأمثلة على ذلك حالة فتاة يتيمة كانت نزيلة أحد الملاجىء منذ الطفولة الباكرة حتى الخامسة عشرة من عمرها . وفى هذه السن التحقت بالخدمة فى منزل ميسور . وقد كانت حينئذ شديدة الكبت لنزعاتها ، صعبة الاستجابة لأى اتصال ، وكانت تنفذ ما يلقى اليها من أوامر ، لكن لم يكن يبدو عليها أى مظهر من مظاهر العاطفة ، ولم تكن تعرب عن أية رغبة أو طموح . ومع ذلك فقد تبين بعد عشرة أشهر أنها اختلست بعض ممتلكات الأسرة . ولم يكن ما سرقته نقوداً أو ملابس ، بل كان صوراً شمسية عائلية ، وبعض الكتب الدينية من مكتبة سيدها . وقد وجد صندوقها مليئاً بصور الأسرة التى تعيش بينها ، ولا أدل

من ذلك على توقها إلى أن تكون عضواً فى أسرة ، وإلى أن يكون لها والدان عطوفان ، وأخوة وأخوات .

ولا يبدو على الطفل القلق من شعوره بالعجز والجشع وبالنزعات العدوانية فقط ، بل إنه يخشى كذلك ألا يأتى عليه يوم يصبح له فيه من المهارة والقدرة على ضبط النفس ما يمكنه من الإنتاج والخلق كما ينبغى . وهو قليل الرجاء ضعيف الثقة فى مستقبله ؛ حتى ليشعر فى كثير من الأحيان أن السبيل الوحيد للحصول على ما ينبغى من طيبات يحظى بها الكبار هو استلابها . ولا يقتصر ما تتطلع اليه نفسه على الممتلكات المادية ، بل يشمل كذلك القدرات ، كالقدرة على التعلم والفهم ، وعلى ابتكار الأشياء المفيدة ، وعلى إنجاب الأطفال ، الخ . وهذه المشاعر هى مصدر كثير من سرقات الأطفال . فقد يسرق الطفل نقوداً ، أو طعاماً أو ما أشبه ذلك ، ولكنه إذ يسرق هذه الأشياء لا يتمثلها فى مخيلته نقوداً تنفق ، أو أطعمة تؤكل ، فحسب ، بل فوق ذلك وسائل تكسبه قوة وكفاية فى العمل والخلق والمنح . ومن الأمثلة على هذا أن صبياً فى الفرقة العليا بإحدى دور الحضانة تعددت سرقاته للنقود ؛ وقد نشل مرة ورقة من فئة عشرة شلنات من جيب مدرسه ، واعترف فى التو بسرقة هذا المبلغ ، وقال إنه منحه رجلا فقيراً أشد حاجة إلى المبلغ من المدرس . وذلك مثال فى غاية الوضوح من حيث دلالته على حقيقة سيكولوجية أجمع النفسيون على صحتها ، وهى أن الدافع إلى السرقة لا يقتصر على الشره ، بل قد يتضمن رغبات إنشائية .

الطفل ، إذن ، فى حاجة إلى أن يشعر بأنه شخص مرغوب فيه ، ومقدر ممن يتصل بهم — مقدر لذاته ولما يستطيع أن يمنحه . فإن توافرت لديه الفرص لتنمية المهارات اليدوية والابتكارية ، وللمساهمة فى حياة أسرته الاجتماعية والعملية ، والتعلم عن طريقة النشاط فى المدرسة ، رسخ فى نفسه شيئاً فشيئاً الشعور بأنه قادر على أن يعطى غيره كما يأخذ منه ، وأن يجزى عما قدم إليه من خير ابان ضعفه وعجزه . على أنه ينبغى أن نؤكد أن ثقته بمستقبله لا تأتى إلا عن طريق التعلم المكتسب من فاعليته ، والمشاركة الاجتماعية الإيجابية ، وتبادل الشعور والخدمات مع من يحبونه ويحملونه المسئوليات .

(عن مجلة « العهد الجديد » الإنكليزية)

الكليات الشعبية

للدكتور عبد العزيز السيد إبراهيم
أستاذ التربية بمدرسة المعلمين العليا

ليست فكرة تعليم الكبار جديدة على التعليم بل هى قديمة قدم التعليم المدرسى نفسه . فلقد كان سقراط معلما للكبار ، يجول فى شوارع أثينا وأسواقها ليعلم شبابها وشيوخها ؛ وكان طلب العلم من المهد إلى اللحد شعاراً للمسلمين إبان نهضتهم . ولقد فطن زعماء الثورة الفرنسية إلى أهمية تعليم الكبار ، وإلى ضرورة استمرار التعليم للأفراد على اختلاف أعمارهم حتى بعد أن ينالوا حظهم من التعليم المدرسى المعروف ؛ وكان كوندرسيه (Condorcet) ، وهو من زعماء الثورة الفرنسية ، يؤمن بأن فرص التعليم يجب ألا تنتهى بانتهاء المدرسة ، بل يجب أن تتاح هذه الفرص للناس مدى الحياة . واقترح أن يقوم معلم القرية بإلقاء درس عام يوم الأحد من كل أسبوع فى موضوع لم يتح للناس تعلمه فى المدرسة .

ولسنا بصدد العرض التاريخى لتطور الفكرة . ولكنا نقول بإيجاز إن العناية بتعليم الكبار أخذت تتضح وتشتد بمرور الزمن ، حتى دخلت تدريجا فى عداد الخدمات العامة التى تقوم بها الحكومات والهيئات . ولعل من مظاهر ذلك ما تشاهده من التوسع فى إنشاء المكتبات العامة والنوادى وقاعات المحاضرات ، وعناية المدارس والجامعات بإنشاء فصول مسائية أو دراسات حرة للكبار ، فى مواضيع مختلفة ثقافية أو مهنية ، كما نشطت حركة التعليم بالمراسلة .

ومنذ الحرب العظمى الأولى دخلت حركة تعليم الكبار فى طور جديد ، وأخذت تسير بخطى حثيثة فى سبيل التنظيم الجدى ، حتى أصبحت فى الوقت الحاضر جزءاً من نظام التعليم الذى ترى الدولة لزاماً عليها أن توفره للشعب ، وتتيح فرصه للرجال والنساء على السواء . وذلك إما لمكافحة أمية أولئك الذين فاتهم التعليم فى الصغر ، أو لتوسيع الثقافة العامة للشعب ؛ أو لزيادة قدرات

الأفراد الفنية أو المهنية ، أو لإتاحة الفرصة لمن قعدت بهم الظروف عن مواصلة التعليم . إذ من المعلوم أنه بالرغم من أن سن التعليم الإلزامى يمتد فى بلاد كالولايات المتحدة مثلا إلى سن السادسة عشرة أو الثامنة عشرة ، نجد نسبة كبيرة من البنين والبنات تضطرهم ظروف الحياة على كره منهم إلى مغادرة المدرسة والعمل فى سن مبكرة . وفى إنجلترا حيث لم تستكمل العدة لرفع سن الإلزام حتى الثامنة عشرة ، نص قانون التعليم لسنة ١٩٤٤ على ضرورة تنظيم دراسات إجبارية يوماً فى الأسبوع للبنين والبنات ، فيما بين سن الخامسة عشرة والثامنة عشرة ، للذين لم تتح لهم فرصة مواصلة التعليم .

على أن الاتجاه الحديث لا ينظر إلى تعليم الكبار على أنه مجرد امتداد للتعليم المدرسى العادى ، أو فرصة لتعويض الأفراد عما فاتهم منه ، بل قد أصبح مستقلا مميزاً من التعليم له فلسفته وغاياته الخاصة، التى لا تقل أهمية عن التعليم العادى المعروف .

إن التعليم المدرسى العادى لم يعد كافياً لتلبية حاجات الأفراد ومطالبهم ، من الناحية الثقافية أو المهنية . فمما لا شك فيه أن انتشار التعليم ، والزيادة الهائلة المطردة فى أعداد التلاميذ الذين يؤمون المدارس ، قد ترتب عليها تنوع كبير فى الميول والحاجات ، واختلاف القدرات والمستويات الاجتماعية والاقتصادية ، الأمر الذى جعل المدارس عاجزة عن أن توفر لهؤلاء جميعاً ما يشبع رغباتهم وميولهم ويسد حاجاتهم. ولذا فإن كثيراً ممن يتركون مقاعد الدراسة يشعرون ، بعد ممارستهم للحياة أو مزاولتهم لمهنة معينة ، أنهم بحاجة إلى التوجيه أو الاستزادة فى نواح تمليها عليهم طبيعة أعمالهم أو الظروف المحيطة بهم .

ويوجد إلى جانب ذلك عوامل كثيرة تضطر بعض الشبان إلى أن يزاولوا أعمالا لم يعدوا لها الأعداد الكافى ، أو لا يميلون إليها . فمن الضرورى أن تهيأ لأمثال هؤلاء فرصة التوجيه والاستزادة ، كى يتعلموا أو يتقنوا ما يتفق مع ميولهم ورغباتهم .

ولقد ثبت أيضاً أن زيادة الثقافة العامة للعمال وأصحاب المهن تزيد من كفايتهم وتقدمهم فيما يضطلعون به من أعمال ، ولذا تحرص الشركات الكبرى على تنظيم دراسات ثقافية لعمالها . ودلت هذه الدراسات على أن الذين يتلقونها يصبحون أفضل من زملائهم وأقدر على الانتاج والابتكار . ففى صيف سنة

١٩٤٦ كنت أزور شركة الالآت التجارية الدولية بأمريكا ، فلفت نظرى برنامج الدراسات المسائية الذى تفرضه الشركة على عمالها ، كما لفت نظرى أن ذلك البرنامج ثقافى صرف ، ولا شأن له بنوع العمل الذى يقوم به العمال . ولما استوضحت الأمر ، قيل لى إن الدراسات الثقافية لها أثر كبير فى زيادة كفاية العمال الفنية ، وإن الاحصاءات التى لدى الشركة تدل على أن الذين يتلقون هذه البرامج الثقافية يصبحون أقدر من غيرهم فى الناحية المهنية أيضاً .

ولقد أصبحت العناية بأوقات الفراغ وضرورة تنظيمها ، وتوجيه نشاط الأفراد والجماعات إلى ما يعود عليهم بالمتعة والفائدة ، من أهم ما ترتكز عليه سلامة المجتمع وحيويته وسعادة الأفراد وصحتهم البدنية والعقلية . كما أن انتشار الديموقراطية قد أدى إلى ضرورة تمكين المواطنين على الدوام من الإلمام بتطورات المجتمع الذى يعيشون فيه ، مدركين حالته السياسية والاقتصادية ، مقدرين ثقافة بلادهم عارفين لما تواجهه من المشاكل .

تلك هى أهم المبادئ التى تنطوى عليها حركة تعليم الكبار فى الوقت الحاضر ، ومنها نستمد معناها الصحيح .

وأود أن أثبت هنا رأيا طريفاً للسير رتشرد لفنجستون (Richard Livingstone) قد يكون عظيم الفائدة لنا فى حل ما نواجهه من مشاكلنا التعليمية . ذلك أنه ينعى على كل من إنجلترا وأمريكا تماديهما فى رفع سن الإلزام وفى رأيه أن إبقاء أبناء الأمة كلهم على مقاعد الدرس حتى سن السادسة عشرة أو الثامنة عشرة ليس خير ما نقدمه لهم من تربية وتعليم ، إذ أن تعليم الكبار أكثر نفعاً من التعليم الثانوى من جميع الوجوه للغالبية العظمى من الشعب التى لا تتم دراستها الجامعية ، لأنه يقدم لطلاب يرغبون فيه ، وقد نمت عقولهم نموا يكفى لقبوله ، وقد حصلوا على اختبارات الحياة الضرورية لتقديره وتفسيره . وهو يقول

« لو أننا نعيش فى عالم مثالى ، نستطيع أن ننظم فيه من جديد شئون التربية دون مراعاة لتطورها الماضى أو حالتها الحاضرة أو حاجات العالم الواقعية ، لكانت الخطة المثلى أن يغادر كل حدث المدرسة فى الخامسة عشرة ، وأن نضع للتعلم بعد ذلك نظاماً يخصص بمقتضاه جزء من الأسبوع للتعلم وجزء آخر لكسب الرزق فى صناعة عملية . وتختلف النسبة بين ذينك الجزئين باختلاف القدرة العقلية لكل طالب ، وما تتطلبه الموضوعات التى يدرسها . إن نظاماً كهذا

يحتك فيه الطالب بالعالم يرفع من تقديره لقيمة التربية وهدفها ، ويقرب معناها إلى ذهنه ، لا سيما فى الموضوعات الإنسانية ، فتوضح النظرية بالتجربة والتجربة بالنظرية . »[١]

ويعجب السير رتشرد فى هذه الناحية بالدانماركيين ، وهم من أرقى الشعوب الأوربية ، لأنهم لم يحاولوا قط أن يحلوا مشكلة التعليم القومى برفع السن المدرسية ، إذ يغادر سوادهم المدارس فى الرابعة عشرة ، ثم يواصلون تعليمهم فترة معينة من العام فى كليات شعبية ، تسمى المدارس الشعبية الراقية (Folk High Schools) بعد سن الثامنة عشرة . وفى رأى كولد (Kold) أحد مؤسسى هذه المدارس أن مرحلة الصبا ليست بالمرحلة التعليمية الملائمة ، وأن كل من يريد الانتفاع بتعليمه ينبغى أولا أن يعيش برهة خارج جدران المدرسة ، وأن يعرك الحياة ويتدبرها فى شئون نفسه وفى شئون غيره ، وبهذه الوسيلة وحدها يغدو فى مركز يعينه على فهم الكتب التى تصف الحياة . ولقد دلت التجارب على أن كمية المعارف التى يقضى الحدث فى استيعابها مدة تبلغ ثلاث سنين إلى خمس يمكن البالغ المجد المقبل على التعليم ، والذى اشتغل من قبل فى حرفة عملية ، أن يستوعبها فى مدة تتراوح بين ثلاثة أشهر وخمسة .[٢]

ولقد يكون فى هذا شىء من المبالغة ، ولكن الذين خبروا تعليم الكبار يعلمون أن الكبار أكثر استفادة واستيعاباً لما يتلقونه من الدراسات ، لما لهم من سابق خبرة ، ولأنهم يقبلون عليها طائعين مختارين ، ولأنهم أقدر على اختيار ما يشبع رغباتهم وحاجاتهم منها .

والمدارس الشعبية الراقية الدانمركية مدارس داخلية ، وتنقسم السنة الدراسية فيها إلى فصلين : فصل الصيف ، ومدته ثلاثة أشهر ، ويخصص غالبا للنساء ، وفصل الشتاء ويستغرق خمسة أشهر ، ويخصص عادة للرجال . وطلبتها أغلبهم فلاحون وملاك صغار ، ويقصدها عدد قليل من العمال . وجميع الطلبة فوق الثامنة عشرة من العمر إذ تصر هذه المدارس على ألا يلتحق بها طلبة أصغر من هذه السن . وربع طلبتها فقط ممن أحرزوا تعليما أرقى من التعليم الأولى ، أما

---

(١) «التربية والمستقبل» تأليف سير رتشرد لفنجستون، وترجمة وديع الضبع ومحمد بدران ص٤٣

(٢) راجع : Begtrup: "The Folk High Schools of Denmark," p. 132.

بقيتهم فمن قضوا السنين التى بين الرابعة عشرة والثامنة عشرة فى فلاحة الأرض أو غيرها من الأعمال .

ويبلغ عدد هذه المدارس فى الدانمرك سبعا وخمسين مدرسة ، تمنحها الحكومة إعانات مالية لمساعدتها على نفقاتها . ومع أن الطلاب يقومون بدفع الجزء الأكبر من النفقات ، فإنه مما يثير الدهشة أن ٣٠٪ من طوائف المزارعين قد التحقوا بهذه المدارس ، بغية توسيع ثقافتهم ، وتلقى أنواع من الدراسة قد لا تبدو وثيقة الصلة بما يزاولونه من مهن .

ومنهاج الدراسة فى هذه المدارس لا يحوى تعليما مهنيا ، بل إن الموضوعين الرئيسيين فى برنامجها هما الأدب والتاريخ ، ويضاف إليهما الإنشاء واللغة والرياضة ومبادىء العلوم والرياضة البدنية ، والخياطة للسيدات . وليس معنى ذلك أن هناك برامج موضوعة ، فجو هذه المدارس خال من روح الإلزام والامتحانات والشهادات ، والتعليم فيها اجتماعى فى صميمه . وهو أثر للحياة المشتركة بين الطلاب والأساتذة . فبالعيش سوياً ، وبالاحتكاك ، والمحادثات الشخصية ، يتعلم الطلاب بعضهم من بعض ومن الأساتذة . وليست الغاية تلقين المعارف ، بل إيقاظ الذهن والشخوص إلى المثل العليا .

ويقوم أكثر هذه المدارس خارج المدن ، وتتوافر فيها كل أسباب الراحة والبهجة والجمال فتحيط بها الحدائق ، وتزين جدرانها الصور . وهناك عناية فائقة بالفن والموسيقى ، مما يجعل حياة الجماعة المشتركة ذات جاذبية تحببها إلى القلوب .

وهذه المدارس مصدر قوة روحية وثقافية عظيمة للشعب الدانمركى . فهى على حد قول السير رتشرد لفنجستون ، « التجربة العظمى الوحيدة التى أفلحت فى تعليم جماهير أمة . فقد تغلغلت فى الشعب حتى وصلت إلى الطبقات التى لم نعمل لها إلا القليل ، أو لم نعمل لها شيئاً على الإطلاق ، وعلمت سواد الأمة الدانمركية أن تهتم بموضوعات كالتاريخ والأدب ، تبدو بعيدة عن متناول رجل الشارع . وقد غيرت أحوال البلاد الاقتصادية ، ومنحتها وحدة روحية . ولعلها أخرجت الديموقراطية المثقفة الوحيدة فى العالم أجمع ، فأحدثت بذلك حدثا نادراً فى التربية . إذ كانت مثلا أعلى فى حقائق الحياة الواقعية » .

ولقد أثرت هذه المدارس بلا شك فى حياة الأفراد . فقد أيقظت أذهانهم .

ووسعت مجال اهتمامهم ، وعمقت نظرتهم إلى الحياة . فالدانمركى حين يطرح عمله جانبا ليلتحق بإحدى هذه المدارس لا يبغى من وراء ذلك شهادة أو تدريباً مهنيا ، ولكنه يبغى الاندماج فى تلك البيئة الروحية والاجتماعية التى تتمثل فى هذه المدارس ، والتى تغير من نظرته للحياة ومن مثله العليا .

أما من الناحية الاقتصادية فقد حولت هذه المدارس الدانمرك من قطر يخيم عليه الكساد إلى أكثر المجتمعات الزراعية نجاحاً فى أوربا . حقيقة إنها لا تقدم لهم دراسات مهنية ، فلا تعلمهم كيف يفلحون الأرض أو يستغلونها ، ولكنها بما تقدم لطلابها من ثقافة ، وبما توحى إليهم من مثل عليا ، قد نبهت عقولهم ، ومن ثم أخذوا يطلبون المعرفة ، ويطبقونها على شئون الحياة . ومكنت بالأضافة إلى ذلك من قيام النظام التعاونى الذى يستند عليه رخاء الدانمرك ورغد عيشها إلى أكبر مدى .

ولقد كان لهذه المدارس أيضا أثر بالغ فى الحياة السياسية والاجتماعية فى البلاد ؛ فقد ربطت طبقات الشعب بعضها ببعض عن طريق حياة اجتماعية مشتركة ، وغرست فى نفوس أبناء الأمة روحاً من المساواة الاجتماعية ؛ وفوق ذلك فقد حولت طبقة المزارعين من طبقة مهيضة الجناح إلى طبقة وسطى ميسورة الحال ، تقبض على زمام الزعامة سياسيا ، وتمثل حزب التقدم والرقى فى البلاد .

وفى انجلتره أنشئت الكليات الشعبية أول ما أنشئت بواسطة جمعيات تعليم العمال . وخصصت هذه الكليات للتعليم جزءاً من الوقت . فينقطع هؤلاء العمال عن أعمالهم بضعة شهور ، يفرغون فيها للدراسة بهذه الكليات ، ثم يعودون بعد ذلك لنفس العمل الذى كانوا يزاولونه . ومن أمثلة هذه الكليات كلية رسكن (Ruskin) بأكسفورد ، وهى ليست إحدى كليات جامعة أكسفورد ، ولكنها كلية داخلية للرجال من العمال . وكذلك كلية هارلخ (Harlech) بويلز ، وكلية نيوباتل آبى (Newbattle Abbey) باسكتلنده . وينعى الأستاذ ارنست باركر قلة هذه الكليات فى انجلترا ، ويدعو إلى أن تنشأ أمثالها فى طول البلاد وعرضها ، واحدة فى كل مقاطعة ، أو أكثر من واحدة فى المقاطعات المزدحمة بالسكان ، ليقصدها الرجال والنساء قبل عهد الزواج ، أى قبل أن يصبحوا مسئولين عن العناية بأسرهم ، أو بعد عهد الزواج بزمن كاف ، عندما تقل مسئولياتهم أو تختفى ، فتتاح لهم فرصة الاستمتاع بثلاثة أشهر أو ستة

أو سنة كاملة فى بعض الأحيان ، يقضون فيها كل وقتهم فى الدراسة وفى صحبة رفاقهم ، على ألا يكون اختيارهم مضيعاً لحقوقهم فى العودة إلى عملهم القديم بعد ذلك . وقد يبذل لهم العون كى يحصلوا على تلك الدراسة ، ولكنهم يستعينون ببعض ما ادخروه للاستفادة من تلك الفرصة . ويجب أن يختار لهم المدرسون الممتازون ، كما يجب أن تعد لهم أماكن الإقامة المناسبة فى بيئة صحية طيبة ، مجهزة بالكتب الكافية ، وتتوافر فيها كل التسهيلات الدراسية الأخرى .

وليست الدراسة فى الكليات الشعبية الإنجليزية التى أشرنا إليها آنفا مهنية أيضاً ، بل إنها دراسة ثقافية اجتماعية ، تشبه الدراسة فى المدارس الشعبية الراقية الدانمركية ، مع ملاحظة اختلاف البيئة والظروف فى الحالتين . فالأولى أنشئت للعمال ، وتحت إشراف جماعة تعليم العمال ، وبها توجت هذه الجماعة مجهوداتها فى تعليمهم ، وهى منشأة فى المدن . أما الثانية فالغالبية العظمى لطلابها من المزارعين ، وهى مقامة فى الريف .

هذا عرض سريع لفلسفة تعليم الكبار فى الوقت الحاضر ووصف بسيط للكليات الشعبية فهل نحن بحاجة إلى مثل هذه الكليات فى بلادنا ؟

إننا نشكو أدواء اجتماعية خطرة . نشكو نقصاً معيباً فى الثقافة العامة لا بين العمال فقط ولكن بين كثير من خريجى معاهدنا ومدارسنا . نشكو فقدان الحساسية الاجتماعية وروح المسئولية والتضامن . نشكو نقصاً فى الميول والهوايات وفى كيفية الاستمتاع بأوقات الفراغ استمتاعاً مجدياً . نشكو جهلا معيباً بالظروف والمشاكل التى تكتنف العالم فى الوقت الحاضر والتى تكتنف بلادنا بوجه خاص .

إننا فى حاجة شديدة إلى إنشاء مثل هذه الكليات فى بلادنا ، كى تتيح للعمال والمتعلمين والموظفين من شبابنا فرصة لقضاء فترة من الوقت يتوفرون فيها على توسيع ثقافتهم ، وعلى الاستمتاع بصحبة رفاقهم وأساتذتهم فى بيئة صالحة ملائمة لإشرابهم المثل العليا فى الحياة ، ولبناء شخصياتهم بناء يعود عليهم وعلى المجتمع بأجل الفوائد .

هل من الضروى ضبط النظام فى الفصل ؟

هل وجه اهتمام كاف فى السنوات الأخيرة ، وهل يوجه اهتمام كاف الآن ، للدور المهم الذى يلعبه النظام فى تربية الأطفال ؟ هذه هى المسألة التىأثارها اقتراح قدم إلى الاتحاد الأهلى للمعلمين فى انجلترا فى أحد اجتماعاته . وقد علقت مجلة « عالم المعلمين » الإنجليزية على ذلك الاقتراح تعليقاً قيما نلخصه فيما يلى :

من بين الاقتراحات العديدة التى أدرجت فى جدول أعمال مؤتمر الاتحاد الأهلى للمعلمين فى عيد الفصح اقتراح فريد فى بابه . ذلك أن إحدى الجمعيات المحلية قد تغاضت لأول مرة عن إثارة المشكلات المألوفة ، كالمرتبات . وازدحام الفصول ، وما شابه ذلك من الموضوعات التى ظلت مطروقة على مدى نصف قرن ، ولفتت الأنظار إلى ضرورة بحث المشكلات التى تنشأ فى حجرة الدراسة نفسها . وهذا الاقتراح قد يبدو فى نظر كثير من الناس أقل أهمية من غيره ، ولكنه رغم ذلك يثير مشكلة على درجة كبيرة من الأهمية ، سواء أنظرنا إليه من حيث تأثيره فى نجاح نظام التعليم القومى ، أم من ناحية نجاح المدرس المسئول عن الفصل .

الماضى المظلم :

وهذه المشكلة بالذات تشغل بال كل من لهم بشئون التعليم صلة ، من مدرسين وغيرهم . كتب أحد المدرسين حديثى العهد بالتدريس يقول : « لقدحاولت جهدى أن أملك زمام النظام فى فصلى فى مدى ثمانية أشهر ، وهأنذا أشعر الآن بأن صحتى قد ساءت ، وبنفور من التعليم يحتم على أن أتخلى عنه على الرغم منى » . ومنذ شهر مضى كتب أحد النظار يقول : « إن أحدا من الناس لا يدرى ما تنطوى عليه الحياة المدرسية فى هذه الأيام من متاعب . لقد كان معى ثلاثة مدرسين تخرجوا حديثاً من معاهد اعداد المعلمين ، استطاع واحد منهم فقط أن

يضبط النظام فى فصله . ولو أخلينا بين التلاميذ وبين الاثنين الآخرين ، لما استطاعا التدريس لحظة واحدة » . وصرح أحد الإداريين فى الأسبوع الماضى بقوله « إنى آسف للشبان من المدرسين ، فإن أمامهم صعاباً أشق من التى تواجهنا منذ أربعين عاماً خلت » . وعند ما لفت نظره إلى أن الفصول الآن أصغر بكثير مما كانت عليه فى الماضى ، وأن عبء النظام ينبغى إذن أن يكون أخف مما كان ، رد قائلا « نعم ، كان عندى فى الفصل خمسة وستون تلميذاً بدلا من أربعين الآن ، ولكن النظام فى تلك الأيام الخوالى كان دقيقاً ، وكانت العناية بفرضه شديدة . فلم يكن يسمح للتلميذ بتحريك عضلة من من عضلاته . لقد كانت المهمة أسهل وأقل إجهاداً » .

ليس منا راغب فى العودة لتلك الأيام الحالكة الماضية ، يوم كان لا يسمح للطفل « بتحريك عضلة من عضلاته » . ومن حسن الحظ أنها ذهبت إلى غير رجعة ، فإن المدارس الحالية قد أظلتها السعادة منذ أن حلت « التربية » محل « التدريس » ، ومنذ أن عومل الأطفال على اعتبار أنهم شخصيات تنمو لا قوارير تملأ . ولا شك فى أن جميع المربين فى هذه البلاد يدينون بالمذهب القائل بأن المنهج ينبغى أن يوضع على أساس حفز التلميذ للنشاط فى سبيل الحصول على الخبرة ، لا على أساس أن الغاية جمع المعلومات وتخزين الحقائق . وعملا بهذا المذهب تطورت وسائل المدرسة ، ولا زالت تتطور لتحقيق هذه الغاية .

مطالب أصعب :

وأظهر ما يميز فن التربية الحديثة تأكيد العناية بفردية الطفل ، وضرورة العمل الشخصى . فقد جاء فى الكتاب الذى تنشره وزارة المعارف الإنجليزية تحت عنوان « إرشادات للمعلمين[1] » أن العمل الفردى ضرورى فى جميع المراحل — فى مدرسة الأطفال . حيث يصعب على الصغار أن يكيفوا سلوكهم على أساس أنهم أعضاء فى جماعة ، وفى المدارس الابتدائية ، حيث يتطلب التدريب على كسب المهارة فترات تتفاوت فى طولها من طفل إلى آخر ، وفى المدارس الثانوية ، حيث ينبغى أن نوجه العناية القصوى إلى تنمية مواهب الفرد وملكاته الخاصة لما لها من أهمية حيوية » .

1 A Handbook of Suggestions for Teachers.

ومع هذا فلاً زالت « الفصول » ضرورية فى المدارس ، وستبقى كذلك دائماً . وما دام يوجد بين تلاميذ الفصل قدر مناسب من التجانس ، فإنه سينشأ بينهم اشتراك فى الميول ، يؤدى إلى بث روح الجماعة وإثارة المنافسة الصالحة بينهم ،والاقتصاد فى وقت المعلم ومجهوده . غير أننا مع هذا التعليم الجمعى ينبغى أن نتيح الفرصة فى أثناء الدروس لكل من النشاط الفردى ونشاط الجماعات الصغيرة . وهذه الظروف تتطلب أن يحتفظ المعلم بحق الإشراف التقليدى ، وإن كانت تقضى بأن تكون ممارسته فى لين وفى غير تظاهر .

وقد يكون هناك خلاف فى وجهة النظر بين علماء التربية النظريين والمعلمين فيما يتعلق بسلطة المدرس ومداها . إذ يقال إن مشكلة النظام تحل نفسها بنفسها إذا توافر الأطفال على تنفيذ « مشروع » ، أى إذا شغلوا بعمل يهدفون عن طريقه إلى تحقيق غرض واضح أمامهم ، فمثل هذا العمل لا يحتاج إلى أن يبحث المعلم عن وسائل مصطنعة لتشويقهم إليه ، فهو شائق لهم لأنه يشبع فى نفوسهم حاجة يشعرون بها .

غير أن هذا يفترض توافر أحد شرطين قد لا يكون لهما وجود : فإما أن يكون لدى كل تلاميذ الفصل الاهتمام الكافى بعمل واحد مشترك حتى يندمجوا فيه ، وإما التسليم لكل فرد بالحرية فى اختيار العمل الذى يشوقه ، وفى رفض المساهمة فى أى نشاط لا يروقه . فأما الشرط الأول فإنه يندر أن يتحقق إلا بتوجيه من المدرس ينطوى على الكثير أو القليل من الإرغام الخير . وأما الشرط الثانى ، فلنا أن نتساءل — مع اعترافنا بأن « التعبير عن الذات » عامل ضرورى فى التربية — عما إذا كان المقصود به صالح الفرد أو صالح الجماعة . وعلى كل حال لا يمكن أن نغفل نوع « الذات » التى يراد التعبير عنها ، فهناك حد للحرية التى يمكن أن يتمتع بها أى فرد فى الجماعة ، ولا شك فى أن الحرية تصبح مستحيلة إذا تجاهل الفرد حقوق غيره .

العامل الثابت :

وهناك حقيقة هامة يخيل الينا أن الناس يتجاهلونها أو لا يعطونها ما تستحق من عناية فى أغلب المناقشات التى تتعلق بضرورة النظام وضبط الفصل . فمن الواضح أن المدارس قد تغيرت ، وأهداف التربية قد عدلت ، والطرق قد

أصابها تطور شامل ، ولكن شيئا واحداً بقى ثابتاً لم يتغير ، وهو الطبيعة البشرية . فلا يمكننا بحال أن نتجاهل الطبيعة البشرية كما تتجلى فى التلميذ العادى بالمدرسة . وليس هذا التلميذ العادى ذلك الملاك الذى يصوره العاطفيون ، ولا هو ذلك الشيطان الذى يصفه المرهقون المغلوبون على أمرهم من الآباء والمدرسين. فالنتيجةالتى انتهى إليها ذو الخبرة والتجربة من المعلمين أنه يجمع فى تركيبه بعض العناصر من كل من الطرفين ، ولا يستطيع أحد أن يقول على وجه التحقيق متى يكون تأثير أحدهما متغلباً على الآخر فيه . والمعلم هو الذى ينبغى أن يعرف كيف يعامل التلميذ عندما يظهر عليه تأثير إحدى الناحيتين .

لا غنى للمدرس عن ضبط الفصل :

إن المدرس فى فصله لا بد أن يضبط نظامه . فإن لم يكن فى قدرته أن يحصل على طاعة تلاميذه ، فسوف ينال ذلك من صحته ومزاجه وهناءته . والخسارة هنا ليست خسارة المعلم وحده ، لأن قدرة المرء على التغلب على أهوائه ، والاعتراف بسيادة القانون ، والتصرف على مقتضاه . من أهم أركان الحياة المنظمة . ومن لا يكتسب تلك القدرة من المدرسة يكون تعليمه قليل الجدوى مهما حصل من حقائق العلم .

والمسألة التى تشغل بال الكثرة من المعلمين المحدثين من ذوى المؤهلات ، وتشغل عقول المسئولين عن تعليمهم وإعدادهم لمستقبلهم المهنى . يجملها السؤال الآتى : هل وجه اهتمام كاف فى السنوات الأخيرة ، وهل يوجه اهتمام كاف الآن . للدور المهم الذى يلعبه النظام فى تربية الأطفال ؟

نخشى أن هذه الناحية من إعداد المعلم تلاقى من العناية نصيباً دون ما تستحقه كما يدل على ذلك ما يحدث فى المدارس .

ما مدى قدرتك على حفظ النظام ؟

لتقدير نفسك أجب عن الأسئلة الآتية ، ثم ارجع بعد الانتهاء منها إلى الجدول المنشور فى آخر هذا الكلام لتقف على درجتك .

المجموعة الأولى من الأسئلة

١ – هل تتذكر دائماً أن ضبط النفس أولى مراحل ضبط الفصل ؟
٢ – هل تميز بين الخروج الحقيقى على النظام والأعمال التى يقصد بها التلاميذ تحدى سلطتك ؟
٣ – هل تميز بين ما يصدر عن التلاميذ من لغو الحديث وبين المناقشة المعقولة التى تقوم بين أفرادهم ؟
٤ – هل تستعد قبل دخولك الفصل لجميع الطوارىء : بحيث لا تفاجأ فى أثناء الدرس بأمر غير منتظر ؟

المجموعة الثانية

٥ – هل تعامل تلاميذك بأدب ؟

المجموعة الثالثة

٦ – هل يحدث قط أن يضحك فصلك ؟
٧ – هل تسمح لتلاميذك بالحديث فى أثناء انهماكهم – وانهماكك – فى نشاط عملى ؟

المجموعة الرابعة

٨ – هل تهدد تلاميذك قط ؟

٩ — هل تستخدم التهكم وسيلة لحفظ النظام ؟
١٠ — هل تجلس على درج أمامى فى مواجهة تلاميذك ، وتضع يديك فى جيوبك ؟

المجموعة الخامسة

١١ — هل تصرخ فى وجه تلاميذك ؟
١٢ — هل تتظاهر أحيانا أمام تلاميذك بأنك غاضب فى حين أن هذا ليس صحيحاً ؟
١٣ — هل تستمر فى الحديث فى حين أن الفصل لا يعيرك التفاتاً ؟
١٤ — هل تصدر أوامر لا داعى لها ؟
١٥ — هل تسأل أسئلة من النوع الآتى : « من الذى يتكلم ؟ » « ألم آمركم بالكف عن الكلام ؟ »
١٦ — هل تتغير معايير النظام عندك تبعا لحالتك النفسية ؟
١٧ — هل تسمح لتلاميذك بالكف عن النشاط حين تقوم بعمل إدارى ، كمعرفة الحاضر والغائب ؟
١٨ — هل تدخل الفصل وأنت تشك فى قدرتك على حفظ النظام ؟
١٩ — هل تتطلب من فصلك الصمت المطلق دائماً ؟
٢٠ — هل تقرب اليك بعض التلاميذ دون البعض ؟

التقدير

قدر لنفسك درجة لكل سؤال على الوجه المبين فى الجدول الآتى ، مع ملاحظة أن لك أن تعطى نفسك درجة وسطا بين الحدود المبينة فى الجدول إذا استدعى الأمر ذلك .

المجموعة	الدرجة لكل سؤال	طريقة التقدير
الأولى	٥	إذا كان الجواب عن السؤال « نعم » استحققت ٥ درجات . وإذا كان « لا » استحققت صفراً .
الثانية	١٠	إذا كان الجواب عن السؤال « دائماً » استحققت ١٠ درجات . وإذا كان « فى النادر » أو « أبداً » تخصم منك ١٠ درجات .
الثالثة	٥	إذا كان الجواب عن السؤال « أحيانا » استحققت ٥ درجات . وإذا كان « أبدا » استحققت صفراً .
الرابعة	١٠	إذا كان الجواب « أبداً » استحققت ١٠ درجات ، وإذا كان « أحيانا » استحققت صفرا . وإذا كان « نعم » تخصم منك ١٠ درجات .
الخامسة	٥	إذا كان الجواب « لا » استحققت ٥ درجات ، وإذا كان « نعم » استحققت صفراً .

اجمع بعد هذا درجاتك .

فإذا تجاوزت ١١٠ ، كانت شخصيتك جبارة .

وإذا تجاوزت ١٠٠ ، فإن لخير فى أن تبقى مدرساً . ومن الخسارة أن ترقى إلى وظيفة أخرى . كناظر أو مفتش .

وإذا تجاوزت ٦٠ ، فإن أمامك فرصة للتحسن إذا بذلت جهداً .

أما إذا قل مجموعك عن ٦٠ ، فهناك شك فى أن مهنة التدريس تلائمك .

القيم التعليمية فى دراسة العلوم

للدكتور يوسف صلاح الدين قطب
الأستاذ المساعد بمدرسة المعلمين العليا

٢

الوظيفة الاجتماعية للعلوم

حاولنا فى المقال السابق أن نبين كيف يتأثر الغرض من تدريس العلوم بتحديد معناها . كما أوضحنا بعض القيم التعليمية الهامة التى يمكن أن تنجم عن دراسة هذه المادة على أساس فهم العلوم بمعناها الحديث . وما يستتبعه هذا الفهم من ادراك بعض خصائصها ، التى إن هى برزت فى تدريسها جعلت لدراسة العلوم حيوية وقيمة تعليمية على جانب كبير من الأهمية . وسنحاول الآن إبراز صفة أخرى من صفات العلوم . هى وظيفتها الاجتماعية فى العصر الحديث . ولا شك أن إدراك هذه الوظيفة يمكن أن يؤدى الى توجيه تدريس هذه المادة نحو تحقيق خير الفرد ونفع المجتمع . وبذلك تساهم هذه الدراسة فى تحقيق غرض من أهم الأغراض العامة للتربية .

ويجدر بنا أن نبدأ بتوضيح العلاقة المتبادلة بين العلوم والمجتمع ، وكيف يؤثر كل منهما فى الآخر ويتأثر به . فنحن إذا درسنا كيفية تطور العلوم منذ نشأتها ، وجدنا أنها كانت دائمة التفاعل مع المجتمعات التى نشأت وتطورت فيها . فالا كتشافات العلمية المتتالية قد غيرت الكثير من أفكار الإنسان ونظرته إلى هذا الكون . وعدلت الكثير من طرق معيشته ونظمه الاجتماعية والاقتصادية . ومن ناحية أخرى . فإن تقدم العلوم والصبغة التى تصطبغ بها ، أو الاتجاه الذى تسير فيه . يتأثر إلى درجة كبيرة بحاجات الإنسان . وبعوامل مختلفة فى المجتمع . ولعل تاريخ العلوم يحتوى علىالكثير من الأدلة التى تبين لنا

بوضوح أن العلوم إنما نشأت فى صورتها البدائية لسد حاجات الإنسان ، كما أنها تطورت واستمر الإنسان فى ممارستها والبحث فيها حتى وقتنا هذا لنفس الغرض . فمنذ آلاف السنين نشأت علوم الرياضة والفلك والزراعة والطب وغيرها لفائدتها العملية عند الشعوب التى مارستها . فالفلك مثلا كان يستخدم عند قدماء المصريين لعمل التقويم السنوى لأغراض زراعية . أما البابليون فقد استخدموا هذا العلم للتنجيم لاعتقادهم بأن مواضع الأجرام السماوية تتحكم فى شؤون الإنسان على الأرض .

ومن أوضح الأمثلة التى تبين أثر الظروف السائدة فى المجتمع فى العلوم وتوجيهها ، ما حدث فى المجتمع الإغريقى القديم . فقد كان ذلك المجتمع قائما على نظام من الطبقات تقوم فيه طبقة العبيد بالأعمال اليدوية ، وكان الفلاسفة رجال فكر حر وتأمل ، يترفعون عن العمل اليدوى أو التفكير فى مشكلاته . لذلك اتجه البحث العلمى عندهم نحو التأمل فى طبيعة هذا الكون ومركز الإنسان فيه ، متحررين فى ذلك من القيود الدينية والآراء التقليدية : وفى نفس الوقت ضعف فيهم الاتجاه نحو التجريب والاعتماد عليه . ولم يتغير هذا الوضع إلا بعد أن تغيرت طبيعة الحياة فى المجتمع ، وقل الاعتماد على طبقة العبيد ، وزادت الحاجة الى التعدين والملاحة ، لنمو العلاقات التجارية بين البلاد ، فظهر الاتجاه نحو التجريب فى العلوم كما بدا الاهتمام بحل مشكلات العمل ونقص الأيدى العاملة .

ولعله من الطريف أن نذكر هنا أن المجتمع الإغريقى القديم لم يكن مفتقراً إلى القدرة على الاختراع وتصميم الآلات لاستخدامها فى حياة الإنسان . فمن المعروف أن ارشميدس اخترع عدداً كبيراً من الآلات الميكانيكية . كما أن هيرو الذى عاش فى الإسكندرية حوالى سنة ١٥٠ق.م. قد ضمن اختراعاته العديدة آلة بخارية تقوم على أساس تحويل الطاقة الكيميائية للوقود المحترق إلى طاقة حركة ، وهو نفس الأساس الذى تقوم عليه الآلة البخارية الحديثة . إلا أن أهمية هذا الاختراع لم تكن لتلفت النظر فى مجتمع يقوم نظامه الاجتماعى والاقتصادى على تحقير مثل هذه الأبحاث ، إذ لا شك أن وفرة العبيد فى تلك الحضارات القديمة أضعفت الاتجاه نحو محاولة تسخير الإنسان قوى الطبيعة . لذلك نرى أن نقص الأيدى العاملة فى أواخر القرون الوسطى

أدى إلى انتعاش الاختراعات الميكانيكية ، وفى السنوات الأخيرة من القرن السابع عشر ظهر الاهتمام بالآلة البخارية وتحسينها لكى تستخدم فى رفع المياه من الآبار والمناجم الرطبة . ويهمنا أن نؤكد هنا أن اختراع هذه الآلة والاهتمام به لم يكن وليد المصادفة ، إذ لا شك أن ظروف المجتمع وحاجاته كان لهما أكبر الأثر فى الاتجاه الذى سارت فيه هذه الأبحاث .

وما دمنا فى صدد التحدث عن الآلة البخارية فلنستمر فى استخدام هذا المثل لبيان العلاقة المتبادلة بين العلوم والمجتمع . فقد استخدمت الآلة البخارية عقب اختراعها فى عدد لا يحصى من الأعمال الصناعية فى بعض المجتمعات . وكان معنى ذلك أن أصبح البخار قوة هائلة فى يد الإنسان ، فى الوقت الذى بدأ فيه ازدهار التطور الصناعى فى الغرب . وكان لهذا الاكتشاف ما لغيره من الاكتشافات التى تحدث انقلاباً صناعياً أثر فى المجتمعات التى استخدم فيها بطريقتين : فأولا ، كان هناك تأثير مباشر فى توفير الأيدى العاملة ، وتخفيض الأسعار ، وزيادة الإنتاج والتوزيع والاستهلاك . وثانياً ، حدثت تغييرات تأثر بها كل فرد فى هذه المجتمعات بطريقة غير مباشرة ، نتيجة ازدياد المصانع واتساعها ، ونشأة نظام الرأسمالية ، والقضاء على عهد الإقطاع ، وتحرر الإنسان من كثير من قيود الفكر والنظم الاجتماعية والسياسية التى كانت سائدة قبل ذلك العهد .

تلك بعض نتائج انتشار استخدام البخـــار فى بعض المجتمعات . وهى ليست جامعة لكل آثاره . ويكفى أن نذكر هنا أثراً واحداً آخر . ذلك هو أثر هذا التطور الاجتماعى فى البحث العلمى نفسه . فقد أدت الرغبة إلى محاولة تحسين الآلة البخارية إلى كشف بعض القوانين العلمية الهامة ، ومنها القانون الثانى للديناميكا الحرارية (Second law of Thermodynamics) ، وفى هذا مثل واضح يبين لنا كيف أن اكتشاف بعض الأسس العلمية النظرية البحتة قد ينجم عن دراسة مشكلة عملية تدعو الحاجة إلى حلها . فالآلة البخارية قد ساهمت فى تقدم العلوم النظرية البحتة ، كما ساهمت هذه الأبحاث النظرية فى تحسين الآلة وتقدمها .

وتدفعنا هذه النتيجة إلى ذكر كلمة بسيطة عن الأبحاث النظرية البحته . فقد انصب الحديث فيما سبق على العلاقة بين المجتمع والعلوم فى صورتها التطبيقية .

على ان هناك فريقا من العلماء والمفكرين يرى أن العلوم بمعناها الصحيح لا علاقة لها بالأغراض التطبيقية أو النفعية . فالعلوم فى نظرهم لا تبحث إلا عن الحقيقة فى ذاتها ، أما ما قد ينجم عن ذلك من فوائد عملية فهو يحدث عفواً ، دون أن يقصد إليه العالم . والذين يعتنقون هذا الرأى يحاولون تكوين نظرة موضوعية إلى هذا الكون ، وتعتبر العلوم فى نظرهم نوعاً من النشاط الذهنى يقوم به الإنسان لسد ناحية فضولية عنده . وهى الرغبة فى المعرفة لذاتها .

حقيقة إن تاريخ العلوم يحتوى على الكثير من الأمثلة التى تدل على أن بعض من مارسوا الاشتغال بها لم يقصدوا من وراء ذلك أكثر من الحصول على اللذة العقلية من أبحاثهم العلمية . وقد تكون تلك أحدى الحاجات النفسية التى تشبعها العلوم . الا أن العلوم الحديثة قد نمت لدرجة أصبحت معها إحدى دعائم الحضارة الحالية ، وأحد أركان الحياة فيها . وقد اكتسبت العلوم بذلك أهمية اجتماعية أكثر من أن تقتصر على إشباع اللذة العقلية عند المشتغلين بها . ولا يخفى أن الغالبية الساحقة من العلماء فى العصر الحديث مأجورون للقيام بعملهم ، ولم يعد هناك العالم الهاوى الذى ينفق على هذه الهواية لإشباع لذة شخصية ، بل يقوم المجتمع أو الهيئات التى يتكون منها بتحمل تكاليف الأبحاث العلمية لتوقعه الحصول على فوائد عاجلة أو آجلة ، أعظم فى قيمتها مما أنفق عليها . ولو فرض أن قبضت الحكومات والجماعات المختلفة يدها عن المساعدات المالية التى تقدمها لتمويل الأبحاث العلمية فى مختلف المعامل ، لهبط مركز العلوم الى مستوى أشبه بالمستوى الذى كانت تشغله فى القرون الوسطى . فليس هناك أى شك فى أن العلوم ما كانت لتصل الى ما وصلت اليه من تقدم إلا بفضل إمكانياتها فى سد الكثير من حاجات المجتمع وحل مشاكله .

وعلى ذلك يمكن القول بأنه بالرغم من أن العلوم تشبع بعض النواحى النفسية عند المشتغلين بها . فالاتجاه الذى تسير فيه يتحدد بحاجات المجتمع الاقتصادية وظروفه الاجتماعية السائدة . فهى تتأثر بهذه الظروف ، كما أن نتائجها تؤثر فى هذه الظروف وتغيرها . وتستخدم العلوم فى العصر الحديث سواء فى صورتها التطبيقية أو صورتها البحتة لتمكين الإنسان من السيطرة على الطبيعة . وقد نجحت العلوم فى ذلك نجاحاً باهراً ، يفوق أى نجاح آخر أحرزه الإنسان . أما طريقة الاستفادة من هذه السيطرة فتتفاوت ، من القضاء

على كثير من الأمراض التى كانت تهدد البشرية ، إلى القيام بعمليات التخريب والتقتيل الوحشية ، ولأغراض التدمير بالجملة . مما قد يؤدى إلى هدم الحضارة الحديثة . والواقع أن المجتمعات المختلفة قد اتخذت لها قيماً مختلفة فيما يتعلق باستعمالات العلوم . فبينما يستعملها البعض لزيادة الإنتاج ، وتوفير سبل المعيشة للأفراد . نجد أن البعض الآخر يستعملها لسيطرة الأقلية على الأكثرية ، أو لبسط نفوذه على المجتمعات الأخرى . ومهما تباينت هذه الاتجاهات ، فما لا شك فيه أن هناك شبه اتفاق عام على أن استعمال العلوم لم يوجه بعد التوجيه الكافى لتحقيق خير الأفراد والمجتمعات ، وتقدم الإنسانية عموماً ، برغم الإمكانيات العظيمة للعلوم لتحقيق هذه الأغراض . وفى غالب الأحيان توجد عوامل نفسية ، وأخرى اجتماعية اقتصادية ، تعطل استخدام نتائج الأبحاث العلمية عقب اكتشافها مباشرة لصالح المجتمع وأفراده . فبينما أوصلتنا هذه النتائج العلمية إلى الحد الذى يمكن به القضاء على معظم الأمراض أو التحكم فيها . وبينما ينادى الخبراء بأن الإنتاج الزراعى والصناعى قد وصل بفضل العلوم إلى الحد الذى يكفى لسد مطالب كل فرد فى العالم — بل لضعف هذا العدد — من المأكل والملبس والمسكن ووسائل تمضية أوقات الفراغ ، مع العناية بالناحية الجمالية ، ومع توفير المجهود العضلى الذى يقوم به الإنسان لتؤديه الآلات الحديثة ، برغم كل هذا نجد أن الفقر والبؤس والإرهاق والمرض ما زالت تسود ثلاثة أرباع سكان الأرض . وما زال الخوف والحقد والاستبداد تسود المجتمعات المختلفة . وكثيرا ما يكون ذلك نتيجة لسوء استعمال التقدم العلمى فى المجتمع ، أو لعدم وجود الوعى الكافى لما يمكن أن تقوم به العلوم لحل مثل هذه المشاكل الاجتماعية . وبذلك لم يوجه استخدام نتائجها ، ولا ميادين البحث فيها ، إلى حيث ينتفع بها أفراد المجتمع والجنس البشرى .

خلاصة ما سبق أن العلوم لم تعد مجرد نشاط ذهنى يتسلى به بعض المشتغلين بها ، ولكنها أصبحت ، بعد ما بلغته من تقدم ، إحدى نواحى النشاط الاجتماعى ، الذى غالباً ما يتحدد اتجاهه بالظروف السائدة فى المجتمع . كما أن نتائج هذا النشاط قد أكسبت العلوم قوة هائلة وجعلت لها وظيفة اجتماعية هامة ، فأصبحت أداة فعالة فى جميع المجتمعات الحديثة ، لها القدرة على حل الكثير من مشاكلها ، بل هى تفرض عليها أحياناً مشكلات جديدة ، وتعمل على إحداث الكثير

من التطور والتغير الاجتماعى . ويتوقف كل هذا على نوع الأغراض التى نسعى إلى تحقيقها من استخدام العلوم ، وعلى مدى إدراكنا للكيفية التى تتفاعل بها مع المجتمع ، وكيفية توجيه العلاقة بينهما إلى الوجهة المرغوب فيها . فلا شك أن هذه العلاقة إذا تركت وشأنها قد ينتج عنها حالة أشبه بالاضطراب والفوضى التى تسود الكثير من المجتمعات فى الوقت الحاضر .

وهنا يصح لكل مجتمع أن يتساءل عن نوع العلاقة القائمة بينه وبين العلوم . وهل تستخدم المكتشفات العلمية فيه بطريقة فعالة لحل مشاكله أم أن طريقة استخدامها تؤدى إلى خلق مشاكل جديدة ؟ وهل يجب أن يشجع الاستمرار فى البحث العلمى وفى استخدام تطبيقات العلوم أم يوقف ذلك عند الحد الذى وصل إليه ؟ وإذا لم تكن الاكتشافات العلمية تستخدم لدرجة كافية لتحقيق أغراض المجتمع فما هى العوامل التى أدت إلى حرمان المجتمع من مزاياها وفوائدها ؟ وكيف يمكن تنظيم استخدام العلوم لخدمة المجتمع وتقدمه والارتقاء بحياة الناس فيه ؟ إن مثل هذه الأسئلة واجبة الدراسة فى كل مجتمع . فبالرغم من التقدم العلمى الذى وصل إليه الإنسان فى هذا العصر . الذى يصح أن يوصف بأنه عصر العلوم ، قد أهمل تفهم الوظيفة الاجتماعية للعلوم نسبياً . ففى غالب الأحيان تركت العلاقة بين العلوم والمجتمع بدون توجيه ، وبدون أن يستفيد الناس من إمكانيات العلوم فى الارتقاء بحياتهم إلى أقصى درجة يمكن الوصول إليها . ولعله اتضح مما سبق أن الوظيفة الاجتماعية للعلوم إنما تتوقف على طريقة استخدام الإنسان لنتائجها وتطبيقاتها .

ولنكتف الآن بهذا القدر لكى ننتقل إلى بحث وظيفة التربية فى توجيه هذه العلاقة بين العلوم والمجتمع . لا شك أننا إذا تمكنا من الاتفاق على تحديد الهدف الذى يسعى إليه المجتمع ، واعتبرنا أن صالح الأفراد الذى لا يتعارض مع الصالح العام هو ما نسعى إلى تحقيقه . أمكننا أن نوجه استخدام العلوم نحو تحقيق هذه الغاية . وهنا تكون وظيفة التربية واضحة . أليس من واجب التربية أن تساعد الأفراد على إدراك أهمية التغير الذى يحدث فى مجتمعهم نتيجة لاستخدام العلوم فيه ، وبيان أهمية الدور الذى يمكن أن تقوم به العلوم لسد حاجات المجتمع وحل مشاكله . وكذلك تفهم وظيفة العلوم وإمكانياتها فى تقدم الإنسانية ؟ لذلك يجب أن تقوم هذه التربية على أساس فهم معنى العلوم

وطريقتها وروحها ، وكذلك على إدراك وظيفتها الاجتماعية ، كما يجب أن تبنى هذه التربية على أساس معرفة حاجات المجتمع ومشاكله ، مع بيان إمكانيات العلوم وتطبيقاتها فى استغلال موارد المجتمع لسد حاجاته وحل مشاكله . وقد يكون لدى مدرس العلوم الطبيعية والبيولوجية فرصة أكبر مما لدى غيره من المدرسين لتكوين هذه المدركات ، إلا أن ذلك لا يعفى مدرسى المواد الأخرى ، وخاصة مدرس المواد الاجتماعية ، من المساهمة فى هذه الناحية .

يتضح مما سبق أننا إذا أدركنا أن للعلوم الحديثة وظيفة اجتماعية هامة ساعدنا ذلك على تحديد غاية من أهم غايات تدريس هذه المادة ، تجعل لها قيمة تعليمية عظيمة تتفق مع تحقيق الأغراض العامة للتربية ، التى تعمل على سعادة الفرد ورقى المجتمع ، مع توجيهه الوجهة المرغوب فيها . فعلى ضوء المناقشة السابقة يجب أن يوجه تدريس العلوم إلى أغراض اجتماعية عامة ، وأن يؤدى إلى إلى توجيه العلاقة القائمة بين العلوم والمجتمع إلى حيث ينتفع بها جميع أفراد المجتمع : أو بمعنى آخر يجب أن يتبين كل دارس لهذه المادة العلاقة بين ما يدرسه وبين مشاكل بيئته الاجتماعية ، وكيف تمكن الإنسان عن طريق البحث العلمى من القضاء على كثير من الأمراض ، وتحسين الصحة ، ورفع مستوى المعيشة ، باستغلال موارد الثروة الطبيعية ، وبذلك قضى على المرض والفقر والحرمان فى كثير من المجتمعات . ثم يجب أن تبرز هذه الدراسة إلى أى حد استخدمت العلوم فى مصر لحل مشاكلها الأساسية ، وإلى أى حد استعملت العلوم لصالح مجموع أفراد الأمة ، بدلا من قصر هذه الفوائد على طائفة محدودة من الشعب . كما يجب أن يدرك التلاميذ أن تشجيع البحث العلمى وتوجيهه إنما هو مسؤولية اجتماعية ، ويجب أن نتناول معهم كيفية هذا التشجيع ، والوسائل التى نضمن بها استخدام نتائج هذه الأبحاث بحيث تؤدى إلى رفاهية الأفراد فى مجموعهم .

لنأخذ مثلا من مناهج العلوم يوضح هذا القول ، وليكن دراسة موضوع الأغذية المقرر على طلبة المدارس الثانوية . من الممكن طبعاً أن تكون دراسة هذا الموضوع قائمة على أساس سرد المعلومات التى وصل إليها البحث العلمى عن أنواع الأغذية التى تحتاج إليها أجسامنا ، ومعرفة التركيب الكيميائى لهذه الأغذية ، ثم بحث أهمية كل منها ومقدار حاجة الجسم إليه ، ومصادر هذه

الأغذية ، إلى آخر ذلك من المعلومات . على أن الاكتفاء بهذا النوع من المعلومات لن يبرز الصلة الوثيقة بين مشكلة من أهم مشاكل المجتمع ووظيفة العلوم فى حلها . ومن الممكن أن يقوم مدرس العلوم بتوضيح الصلة بين المعلومات السابقة التى يدرسها التلاميذ وبين ما هو سائد فى مجتمعهم من مشاكل وحاجات ، بحيث يؤدى تفهم هذه الصلة إلى الرغبة فى حلها والتغلب عليها على أساس من البيانات العلمية التى يدرسونها . فيجب أن يوضح مدرس العلوم أن أمراض نقص التغذية منتشرة فى المجتمع المصرى بسبب نقص المواد الغذائية ، أو عدم توافرها بسعر يجعلها فى متناول الجميع ، برغم أن مصر بلد زراعى يمكن أن ينتج من المواد الغذائية ما يكفى سكانها . ويجب أن يتناقش التلاميذ فى أسباب وجود مثل هذه المشكلة ، والوسائل التى يمكن بها التغلب عليها ، وكيف توصل العلم إلى حلها ، ثم ما هى الأسباب التى تدعو إلى تعطيل أو تأجيل حل هذه المشكلة فى مجتمع معين دون مجتمع آخر . لا شك فى أن عدم مناقشة مثل هذه النقط عند دراسة موضوع كموضوع الأغذية يعنى أننا نسلم بأن العلوم ليست أكثر من معلومات على هامش الحياة الاجتماعية ، فى الوقت الذى أصبحت العلوم فيه أداة هامة فى الحضارة الحديثة . ولن يتاح للعلوم فرصة كبيرة فى حل مشاكل المجتمع بما يحقق الصالح العام ، إلا إذا أدرك أفراد الشعب العلاقة المتبادلة بين العلوم ومجتمعهم ، لكى يكونوا أقدر على توجيه هذه العلاقة إلى ما يحقق أهدافهم .

وأخيراً يجب أن يدرك أفراد الأمة عن طريق دراسة العلوم أن العبء فى استخدام العلوم لحل مشاكل المجتمع يجب ألا يلقى كله على رجال العلوم وحدهم ، سواء منهم المشتغلون بالأبحاث النظرية والقائمون بتطبيقاتها فى المجتمع . ذلك أن المشتغلين بالعلوم وتطبيقاتها لن يتمكنوا من تنفيذ خططهم الإصلاحية ما لم يجدوا التشجيع والتوجيه المستنير من مجموع الأمة ، التى تقدر الدور الذى يمكن أن تقوم به العلوم الحديثة فى القضاء على الأمراض واستثمار موارد البلاد وزيادة الإنتاج — ويجب ألا نغفل فى هذا المقام أن تدريس العلوم يجب أن يؤدى إلى تشبع الأفراد بالاحترام الكافى للروح العلمية والطريقة العلمية فى التفكير لدرجة تسمح باستخدامهما فى حل المشاكل الاجتماعية .

بعض مظاهر التشويه للتربية الحديثة

ملخص مقال نشر فى «صحيفة التربية» الأمريكية

كثيراً ما تكون فلسفة التربية الحديثة وأساليب تطبيقها مثار جدل بين رجال التعليم . وكثيراً ما يشترك فى هذا الجدل رجال لم يزاولوا تعليم الصغار اطلاقا ، أو زاولوه مدة قصيرة ثم انقطعت صلتهم به . ولا شك أن المؤلفين وأصحاب النظريات الذين يقترحون المناهج . ويؤلفون لها الكتب ، يحتاجون إلى من يذكرهم بالمشكلات التى تنشأ عند تطبيق آرائهم ونظرياتهم فى فصول الدراسة . فقد تكون النظريات الفلسفية للتربية الحديثة بريئة من المآخذ ، والمبادئ التربوية التى تنطوى عليها هذه النظريات واضحة مستقيمة ، والأدلة التى قامت عليها يقينية قاطعة . ولكن يبقى بعد هذا كله تطبيقها وإخراجها من حيز الفكر الى حيز العمل . وقد يلازمه بعض الخلط والتحريف بل التشويه .

ويرجع هذا إلى عدة أسباب . منها أن المعلمين الذين يوكل اليهم الأخذ بالطرق الحديثة فى التدريس قد لا يدركون فى وضوح واستقامة تفكير الفلسفة التى تعتبر دعامة تلك الطرق وأساسها القويم . ومجال التربية الحديثة ما يزال يعترضه اختلاف الآراء وتعدد المذاهب . ولا شك أن هذا يؤدى إلى الاختلاف فى التطبيق وأساليب التنفيذ .وكثيراً ما نصادف طرقاً حديثة فى ظاهرها وأعراضها ، ولكنها مناقضة لمبادئ التربية الحديثة فى باطنها وحقيقتها . وذلك لأن النظريات تقدم للمعلم دون أن يشترك فى بنائها ويجرى تجاربه ليتحقق بنفسه من سلامتها ، فلا يمكن أن تغير من اتجاهه ، أو تبعث فيه روحاً جديدة ، تدعوه إلى الابتداع والابتكار . إن تغييراً فى الشكل قد يحدث ، ولكن تبقى الطريقة فى الواقع آلية جامدة ، بل ميتة لا تسرى فيها حياة ولا ينبعث فيها نشاط ، لأن ذلك إنما ينشأ عن الفهم الحقيقى والاقتناع .

والتربية الحديثة فى تطور مستمر ، وهى تخطو إلى الأمام مسرعة ، وربما

حال ذلك بين المعلمين وبين ربط الحقائق المتناثرة ، فلا يستطيعون أن يخلقوا منها نظاماً فكريا سليما ، يسيرون فى ضوئه ، ويسترشدون بهديه . ومن الحق أن التطور ضرورى للتقدم ، ولكن الجمهرة العظمى من المعلمين تشعر بارهاق يصرفهم عن أن ينفقوا ساعات راحتهم ، على قصرها ، فى تتبع التيارات الفكرية المختلفة ، وتمحيص مختلف النظريات الفلسفية الحديثة للتربية ، رغبة فى التوفيق بينها .

ونتيجة ذلك أن المدرس المجرب يتعلم بسهولة كيف يلبس طريقته ثوبا براقا فى ظاهره ، جديدا فى شكله ، حتى يقنع المشرفين عليه بأنه مجدد يستجيب لدعوة الإصلاح ، ولكنه فى الواقع تجديد فى الشكل دون الجوهر ، وفى القشور دون اللباب . فإذا كانت التربية الحديثة تتطلب أن يكون النشاط صادرا عن ميل الطفل واختياره ؛ فإن مثل هذا المدرس كفيل بأن يخرج من جعبته موضوع « الهنود الحمر » الذى طالما درسه بالطرق التقليدية ، ويلبسه ثوب « المشروع » . فيصبح نشاطا صادرا عن ميل الطفل واختياره . وما على المدرس إلا أن يشيد بالهنود الحمر أمام التلاميذ ، ويقول إن حياتهم شائقة ، فلا يعدم تلميذا يسعفه باقتراح جعل حياة الهنود الحمر موضوع دراسة الفصل ، وبهذا تبدأ « حلقة من النشاط الصادر عن اختيار الأطفال » .

والواقع أن التربية الحديثة لا يهمها أن يتقدم الأطفال باقتراح المشروع الذى يقومون به ، فالمدرس الماهر يستطيع أن يبعث فى تلاميذه الشعور بأنهم يريدون حقيقة القيام بما هم فى صدده من نشاط ، مع احتفاظه بزمام الأمور فى يده الخبيرة المجربة . وذلك لأن عليه أن يكفل اختيار المشروعات التى تلائم « الحاجات النفسية » لكل تلميذ . وفى الوقت نفسه تؤدى إلى خير الجماعة .

كذلك اهتمت التربية الحديثة فى السنوات الإخيرة بفردية التاميذ . ولكن الكثيرين يبالغون فى ذلك إلى حد أن يغفلوا أن الطفل عضو فى جماعة كما هو فرد له خصائصه التى تميزه عن غيره . فالفرد لا يمكن أن يستشعر السلام فى نفسه إلا إذا اندمج فى الجماعة ، ولذلك كان من الخطل فى الرأى أن يوضع الفرد فى جانب والجماعة فى جانب ، كأنهما طرفان لا يلتقيان . فإذا حدث أن تعارضت نزعات الطفل الأنانية إلى حد ما مع أغراض الجماعة . وجب العمل على تصحيح ذلك . فمثلا إذا أرادت الجماعة أن يشترك « جون » معها فى لعب الكرة . فى حين أن « جون » يفضل أن يلعب بمفرده . فمن مصلحة

« جون » نفسه أن نبعث فيه الرغبة فى الاشتراك مع الآخرين فى لعبهم ، إذا أمكن ذلك . لأنه إذا لم يتعلم تحمل المسئولية الاجتماعية الآن ، فلا بد أن تزداد عزلته وشذوذه عن حياة الجماعة فى المستقبل . إن لكل جماعة ، من الناس عرفا وتقاليد ومقاييس للحكم، ليس من السهل على الفرد أن يخرج عليها ، أو يتخلص منها . فالمبالغة فى أهمية الفرد من حيث هو فرد تتضمن التقليل من شأن قوة الجماعة ووظيفتها .

ومن مظاهر التشويه فى التربية الحديثة ، ذلك التفسير الخاطىء الذى يخرج الطريقة الفاعلية (activity metbod) عن وجهها الحقيقى ، اذ يؤدى إلى صرف الوقت فى صنع أشياء لمجرد العرض ، حتى لقد أصبحت بعض الفصول وكأنها معارض فخمة . وليس الخطأ فى أن يقوم التلاميذ بصنع بعض الأشياء ، فإن رؤية نتيجة محسوسة لعمل الإنسان من الحوافز القوية للعمل . ثم إن النشاط الجسمى الذى يبذله الطفل فى صنع الأشياء يصحبه دائماً نشاط ذهنى يوجهه ، كما أن تنمية المهارة الحركية شرط هام لترقى الطفل من الناحيتين الجسمانية والعاطفية على السواء .

ليس الاعتراض إذن على صنع الأشياء ، وإنما ينصب على الاهتمام بشكل الأشياء التى تصنع ورواثها، أكبر من الاهتمام بما يتطلبه صنعها من مهارة ومن حركة عقلية . فالواجب أن ننظر دائماً هل المشروع الذى يقوم به التلميذ فيه تحد لقواه، وفرصة للتفكير والتصميم . ولكن الواقع لسوء الحظ أن الكثيرين يفهمون النشاط على أنه نشاط جسمى فحسب ، فتصبح الطريقة الفاعلية فى نظرهم مجرد مناضد خشبية وآلات للعمل ، ويفوتهم أن العمل الجسمى ينبغى أن يأتمر بأمر الفكر ويخضع لتوجيهه ، وأن النشاط الفكرى ينبغى إذن أن يلاقى ما يستحقه من عناية كبيرة .

ومن الخطل فى الرأى أن يزعم بعض المربين أن التلميذ يستطيع أن يتعلم جميع ما يحتاج إلى تعلمه بوساطة الأشغال اليدوية وحدها . فقد دل التحليل الدقيق لما قامت به بعض المدارس من محاولات لتعليم المواد الأساسية عن طريق « وحدات النشاط » دون غيرها ، على أن هذه المحاولات قد أدت إلى كثير من التداخل والتكرار ، والى وجود فجوات واسعة فى معلومات التلاميذ . فالمدرسون لا يحسنون القيام بما تتطلبه منهم تلك المحاولات ، لقلة خبرتهم وضيق وقتهم . وما يستمده التلميذ عن طريق العمل اليدوى من المهارات والمعلومات المتفرقة

غير المنظمة لا يعده إعدادا وافيا لمواجهة مطالب الحياة الاجتماعية الحديثة .

إن هؤلاء الذين يتحمسون فى الدعوة للطرق العملية التى يبدو فيها نشاط التلميذ قد ينظرون نظرة ازدراء إلى الكتب الدراسية . ولكن وجود كتاب أساسى صالح فى أيدى التلاميذ ، له مزايا عدة . وينبغى أن يقوم بتأليف هذه الكتب أخصائيون فى المادة، تحت إرشاد رجال التربية ذوى الخبرة فى علم النفس التعليمى وبعض النابهين من المدرسين الذين برهنوا على مقدرتهم . ووجود كتاب واحد مشترك على الأقل فى أيدى جميع التلاميذ يمدهم بما يتخذونه أساساً للمناقشة فى الفصل . ولا شك أن هذا ضرورى . إذ ليس من الميسور أن نقوم بتنفيذ للدراسة بالاعتماد على البحث الشخصى الفردى للتلاميذ فحسب . فلا المكتبات المدرسية تحتوى على المراجع اللازمة لذلك . ولا المدرسون يسمح إعدادهم بالقيام على تنفيذه ، ولا التلاميذ لهم من الخبرة ما يمكنهم من القيام به .

وأخيراً نذكر أن الكثيرين من رجال التربية الحديثة لم يوضحوا النظرية التربوية التى تستند اليها الطرق التى يدعون اليها . وكثيراً ما كان اهتمامهم موجها إلى ما يعمله الطفل لا إلى الأثر الذى يتركه العمل فى نفسه. ولكن المحك الحقيقى لأى أسلوب تعليمى هو الإجابة عن السؤال الآتى : كيف يؤثر هذا الأسلوب فى سلوك كل طفل . فى الحاضر وفى المستقبل ؟

إننا لا نقصد من الملاحظات التى قدمناها أن نحط من قيمة الأساليب الحديثة فى التربية . أو نقلل من شأن الداعين اليها . أو نصرف المعلمين عن تجربتها والانتفاع بها . ولكن المبادىء التى تقوم عليها هذه الأساليب . والأهداف التى تتوخاها . لما من عظم الشأن وجليل القيمة ما يدعو الى التدقيق فى اختيار أنجع الطرق لتحقيقها . وقد قصدنا فى هذا المقال أن نلفت النظر إلى بعض الأخطاء الشائعة فى تطبيق تلك الأساليب . وندعو أصحاب الرأى إلى العمل على علاجها . فإذا كان مردها إلى أن المعلمين لا يفهمون فى وضوح ما يقصد بالتربية الحديثة ، حتى يطبقوها تطبيقاً سليما . وجب أن نسد الثغرة بين النظريات والتطبيق . واذا كان الخطأ فى بعض المبادىء الأساسية التى يقوم عليها بناء التربية الحديثة ، وجب أن نفحص هذا البناء فحصاً دقيقاً . لنتبين مواطن الضعف التى تؤدى إلى تشويه المبادىء عند تطبيقها .

كتب المطالعة فى المدارس المصرية

عيوبها والبحوث اللازمة لإصلاحها

للدكتور محمد قدرى لطفى
المدرس بمعهد التربية للمعلمين

٢

نشرنا الجزء الأول من هذا البحث القيم فى العدد الماضى ، وقد تناول فيه المؤلف الشروط التى تراعى فى كتب المطالعة الامريكية ، والموازنة بينها وبين مجموعة من الكتب المصريه من حيث الموضوعات . وفى هذا المقال يتناول الكاتب الموازنة بين الكتب العربية والأمريكية من حيث الألفاظ والهيئة . وسيتناول فى المقال الأخير من هذه السلسلة طبيعة الأبحاث اللازمة لإصلاح كتب المطالعة العربية .

٢ ـ الألفاظ :

تحليل الألفاظ التى تشتمل عليها كتب المطالعة عملية فنية . تستلزم أولا وضع مجموعة من القواعد التى تعد على أساسها ، وثانيا تحديد الإجراء الذى يجب اتخاذه فى تصنيف الكلمات وتنظيمها وفقا لنوع المشكلة التى تدرس أو الموازنة التى تجرى .

وقد اقتضى هذا البحث وضع قواعد خاصة لعد جميع الألفاظ التى اشتملت عليها جميع الكتب المصرية الواردة بعد ، وهى طويلة لا يسمح المجال بنشرها . ولم يسبق هذه المحاولة فيما نعرف إلا محاولة تشبهها قام بها بريل (B il) عام ١٩٤٠ فى القدس لمعرفة أكثر الكلمات ورودا فى الصحف العربية اليومية ، فقد عد ١٦٠٨٩ كلمة فى ست صحف تصدر فى مصر وفلسطين ولبنان والعراق .

وقد كان من الممكن الاستعانة بالقواعد التى وضعها بريل لولا أنها وضعت لأغراض تخالف أغراض هذا البحث وفى مادة تخالف ما تشتمل عليه كتب

المطالعة المصرية . فهو يعد ألفاظ الصحف اليومية التى يقرؤها الكبار ، على حين أن هذا البحث يعنى بالألفاظ التى وضعت للأطفال من سن السادسة إلى العاشرة . ثم إن الغرض من كل من البحثين مختلف . فبريل يجعل غرضه إعانة المدرسين والمؤلفين على معرفة الألفاظ العربية والعامية التى يجب أن يعرفها طلاب المدارس الثانوية والدراسات الليلية ، على حين أن غرضنا تحليل كتب المطالعة فى رياض الأطفال والمدارس الابتدائية ، من حيث الألفاظ العربية والموضوعات ، لمعرفة التغييرات التى يلزم حدوثها فى تلك الكتب لتزداد قيمتها التعليمية . يضاف إلى ذلك أن بريل فى قواعده يتوسع فى عدد الكلمات التى يضعها تحت مجموعة واحدة . فلا يفرق بين مشتقات الكلمة الواحدة مهما بعد الفرق بينها فى الشكل والمعنى .

وعلى أساس القواعد التى وضعت لهذا البحث خاصة حصرت جميع الألفاظ التى وردت فى كتب المطالعة المذكورة . فبلغ عددها فى الكتب كلها ٣٥٠٥٣ كلمة ، ثم رتبت كلها حسب الحروف الأبجدية . ثم جمعت مشتقات كل كلمة فى الكتب كلها ورتبت واعتبرت الكلمة ومشتقاتها كلمة واحدة وفقا لقواعد العد الموضوعة .

وقد أمدنا التحليل الإحصائى لألفاظ الكتب المصرية بالنتائج الآتية :

(١) العدد الكلى للكلمات وعدد الكلمات المختلفة والنسبة المئوية بينهما فى كل كتاب :

الكتب	العدد الكلى للكلمات	عدد الكلمات المختلفة	متوسط تكرار الكلمة	نسبة عدد الكلمات المختلفة إلى العدد الكلى
مطالعة الأميرة فريال	١١٢٤	٥٧٤	١.٩٦	٥١٪
القراءة للأطفال	٣٧٢٢	١٤٢٠	٢.٦٣	٣٩.١٪
المطالعة العربية (جزء أول)	٦٣٩٤	٢١٦٨	٢.٩١	٣٣.٩٪
المطالعة المختارة (جزء أول)	٦٠٧٦	٢٠٤٣	٢.٩٧	٣٣.٦٪
المطالعة العربية (جزء ثان)	٨٦٧٦	٣٠٣٦	٢.٨٦	٣٤.٩٪
المطالعة المختارة (جزء ثان)	٩٠٦١	٢٨٤٥	٣.١٨	٣١.٤٪
الكتب كلها	٣٥٠٥٣	٦٦٨٧	٥.٢٤	١٩.١٪

إذا وازنا هذه النتائج بما وجده هوكت فى الكتب الأمريكية(١) عام ١٩٣٨ ، نجد أن متوسط العدد الكلى للكلمات فى ٤٢ كتابا أمريكيا ككتاب الأميرة فريال هو : ٥٠٩٣ كلمة ، وفى ٣٧ كتابا كالقراءة للأطفال هو : ٨٦٩٨ كلمة ، وفى ٢٩ كتابا كالمطالعة العربية (ج ١) هو : ٢٠٩٦٨ كلمة . ويتضح من ذلك أن العدد الكلى للكلمات فى الكتب الأمريكية فى ذلك الوقت يفوق عدد كلمات الكتب المصرية . ولكننا إذا تأملنا عدد الكلمات المختلفة فى مطالعة الأميرة فريال نجده ٥٧٤ كلمة على حين أن هوكت وجد متوسط عددها فى ٤٢ كتابا مماثلا ٢٧٥,٥ كلمة ، وعدد الكلمات المختلفة فى القراءة للأطفال ١٤٢٠ على حين أن هوكت وجد متوسطه فى ٣٧ كتابا مماثلا ٥٦٥ كلمة ، وعدد الكلمات المختلفة فى المطالعة العربية (ج ١) ٢١٦٨ على حين أن هوكت وجد متوسطه فى ٢٩ كتابا مماثلا ١٠٢٢ كلمة . ويدل ذلك على أن الكلمة الواحدة تكرر للطفل الأمريكى أكثر مما تكرر للطفل المصرى، فإن متوسط تكرار الكلمة فى الكتب المصرية الستةهو على التوالى: ١,٩٦ ، ٢,٦٣ ، ٢,٩١ ، ٢,٩٧ ، ٢,٨٦ ، ٣,١٨ ، وفى الكتب كلها ٥,٢٤ . على حين أن متوسط تكرار الكلمة كما وجده هوكت فى ٤٢ كتابا أمريكيا كمطالعة الأميرة فريال ١٨,٣ ، وفى ٣٧ كتابا كالقراءة للأطفال ١٥,٢ ، وفى ٢٩ كتابا كالمطالعة العربية (ج ١) ١٩,٤ .

ومعنى ذلك أن كل كلمة تكرر فى كتاب المطالعة الأمريكى خمس عشرة مرة على الأقل فى المتوسط ، على حين أنها تكرر فى كتب المطالعة العربية الستة خمس مرات على الأكثر فى المتوسط .

وإذا انتقلنا إلى نسبة الكلمات المختلفة إلى العدد الكلى للكلمات فى الكتب المصرية ، وجدنا أنها على التوالى ٥١٪ ، ٣٨,١٪ ، ٣٣,٩٪ ، ٣٣,٦٪ ، ٣٤,١٩٪ ، ٣١,٤٪ وفى كل الكتب ١٩,١٪ . على حين أن هوكت وجد أن نسبة الكلمات المختلفة إلى العدد الكلى فى ٤٢ كتابا أمريكيا كمطالعة الأميرة فريال ٥,٤٪ ، وفى ٣٧ كتابا ككتاب القراءة للأطفال ٦,٥٪ ، وفى ٢٩ كتابا ككتاب المطالعة العربية (الجزء الأول) ٤,٩٪ ، مما يؤيد القول بأن الكلمات تكرر للطفل الأمريكى أضعاف ما تكرر للطفل المصرى .

(١) انظر الجزء الأول من هذا البحث ، المنشور فى العدد الماضى .

ونستخلص من الأبحاث التحليلية السابقة أمرين مهمين فى ألفاظ كتب المطالعة المصرية : أولهما كثرة عدد الكلمات المختلفة التى تعرض على الطفل ، وثانيهما ضآلة عدد تكرار كل منهما .

(ب) مدى ورود الكلمات فى سلسلة الكتب المصرية :

المفروض فى كتب المطالعة للمبتدئين أنها تتضمن الألفاظ ذات القيمة الوظيفية العالية . ولذلك ينتظر دائماً أن يتكرر أكبر عدد ممكن منها فى الكتب التى تليها للفرق المختلفة . ولبيان مدى ورود الكلمات المستعملة فى كتاب الأميرة فريال فى بقية كتب السلسلة المصرية ، أجرى تحليل لبيان ذلك ، ظهر منه أن ١٢٢ كلمة أو ما يعادل ٢١,٣٪ من كلمات الكتاب كله ، البالغ عددها ٥٧٤ كلمة مختلفة ، لم ترد فى غيره من كتب السلسلة مطلقاً ، وأن ١٤,٣٪ من كلماته وردت فى كتابين آخرين ، وأن ١٥,٣٪ من كلماته وردت فى ثلاثة كتب ، وأن ١١,٨٪ من كلماته وردت فى أربعة كتب ، وأن ٩,٨٪ من كلماته وردت فى خمسة كتب ، وأن ٢٧,٥٪ من كلماته وردت فى السلسلة كلها .

يتضح من ذلك أن ما ورد من كلمات كتاب الأميرة فريال فى بقية سلسلة الكتب المصرية لا يزيد إلا زيادة طفيفة على ربعه . وفى ذلك دلالة قاطعة على أن كلمات ذلك الكتاب لم يحسن اختيارها على أساس القيمة الوظيفية للألفاظ . ويؤيد ذلك أيضا أن أكثر من ربع الكلمات الواردة فى ذلك الكتاب لم يرد لهاذكر بعد ذلك فى أى كتاب من كتب السلسلة . ومعنى ذلك أن كثيراً من هذه الكلمات التى عرضت على الطفل فى سن مبكرة لن يكون من السهل عليه تمييزها عندما يصادفها فيما بعد . لأنها لم تكرر له عدداً كافيا من المرات . ومما يؤيد ذلك أن اختيار معانى المفردات والعبارات المستعملة فى ذلك الكتاب وغيره من كتب السلسلة أظهر أنها تشتمل على بعض الفاظ وعبارات تعلو فوق مدارك الأطفال . ويمكن أن نستبدل بها غيرها من الألفاظ الصحيحة والعبارات السهلة . مثال ذلك ما جاء فى مطالعة الأميرة فريال من الفاظ نحو عضل ، ورحيق . وشهد ، وبشرة ، وأصيل . وقذف ، وجز ، ويشدو . ومن عبارات مثل « تنشأ بين أحضان الطبيعة » . ومن أساليب مثل « ما أعذب صوتك وما أجمل شكلك ! »

ونلاحظ فى نهاية كتاب المطالعة العربية (ج ٢) معجما يشتمل على ٢٨٠ كلمة ، أى على ٩,٢٪ من مجموع الكلمات المختلفة فى الكتاب . وهذه الكلمات هى التى اعتبرها المؤلفون صعبة تحتاج إلى تفسير ؛ ولو قد سئل الأطفال أنفسهم عما يحتاجون إلى تفسيره من كلمات الكتاب لازداد هذا المعجم زيادة كبيرة .

(ج) عدد الكلمات موزعة على مراتب التكرار المختلفة :

دل الإحصاء التحليلى على أن ٩١,٤٪ من مجموع الكلمات المختلفة فى كتب المطالعة الستة قد تكرر عشر مرات أو أقل ، وأن ٤,٩٪ منه كرر من ١١ إلى ٢٠ مرة . وأن ٣,٧٪ منه كرر عشرين مرة أو أكثر . وقد ذكرنا فى المقال السابق أن جايتس (Gates) قدر على أساس دراسات تجريبية واسعة أن الطفل فى السنة الأولى يلزمه تكرار الكلمة خمسا وخمسين مرة إذا كانت نسبة ذكائه من ٦٠ إلى ٦٩ ، وثلاثين مرة إذا كانت تلك النسبة من ١١٠ إلى ١١٩ ؛ وعشرين مرة إذا كانت النسبة من ١٢٠ إلى ١٢٩ . وعلى أساس هذه التقديرات يتضح أن كتب المطالعة المصرية ينبغى أن تبسط لتواجه حاجات جميع الأطفال ، وخاصة المتوسط والبطىء فى القراءة ، وأن الألفاظ المستعملة فيها يجب أن تزداد مرات تكرارها . ولما كانت اللغة العربية مختلفة عن الإنجليزية من وجوه كثيرة ؛ فإن الحاجة ماسة إلى إجراء تجارب تبين أقل عدد من مرات التكرار يلزم الطفل المصرى ليميز الكلمة بسهولة .

(د) الكلمات التى استعملت أكثر من عشرين مرة :

قلنا إن ٣,٧٪ من مجموع الكلمات المختلفة التى وردت فى الكتب المصرية الستة أى ، أى ٢٤٩ كلمة ، قد تكرر كل منها عشرين مرة أو أكثر . ولهذا الاعتبار يمكن أن نعدها بمثابة قائمة ألفاظ أولية نلجأ إليها عند مراجعة ألفاظ الكتب المصرية . ولا يتسع المقام هنا لذكرها ، ولكن دراستها تؤدى إلى ثلاثة أمور هامة :

أولها : أنه على الرغم من أنها أكثر الكلمات ورودا لم ترد جميعا فى كل الكتب . فالواقع أن ٤٥,٨٪ منها ، أى ١١٤ كلمة فقط ، قد وردت فى الكتب الستة كلها .

وثانيها : أن معظم تلك الكلمات وردت فى الكتب الأولى من السلسلة . ذلك

أن ١٣٤ منها وردت فى مطالعة الأميرة فريال ، و٢١٧ منها فى كتاب القراءة للأطفال ، و ٢٣٦ منها فى كتاب المطالعة العربية (ج ١) . وإذا ما استثنينا عددا قليلا من الكلمات ، فإنه يمكن القول إن هذه الكلمات وردت فى كل من الكتب الباقية مما يؤيد القول بأن الـ ٢٤٩ كلمة لها قيمتها الوظيفية العالية فى اللغة العربية .

وثالثها : أن مرات تكرار الكلمة الواحدة تختلف فى عددها من كتاب إلى آخر اختلافا كبيراً ، مما يدل على حاجة تلك الكتب إلى تنظيم ضبط الكلمات وإيرادها خلال الكتب فى صورة منتظمة .

على أن هذه الكلمات نفسها فى حاجة إلى بحث تجريبى يبين مدى قيمتها الوظيفية وصلاحيتها لأن تكون مقياسا للألفاظ التى تستعمل فى كتب المطالعة للأطفال المصريين .

(هـ) موازنة بين قائمة الألفاظ العربية وبعض القوائم الأمريكية :

لبيان مدى الاتفاق بين الكلمات العربية التى وردت فى كتب المطالعة المصرية أكثر من عشر مرات وبين الكلمات ذات القيمة الوظيفية العالية فى اللغة الإنجليزية . أجريت موازنة بينها وبين ثلاث قوائم أخرى . اثنتان منها أمريكيتان ، هما قائمة الفاظ جايتس (الـ ٥٠٠ كلمة الأولى منها) ، وقائمة الفاظ دولش المحتوية على ٣١٥ كلمة . والثالثة عربية ، هى قائمة الفاظ بريل المأخوذة من تحليل الفاظ ست صحف عربية يومية . وتدل نتيجة هذه الموازنات على أن ١١٦ كلمة أو ٤٦٫٥٪ من الـ ٢٤٩ كلمة المذكورة قد وردما يقابلها فى قائمة دولس . وهى قائمة أعدت للأطفال فى المراحل المبكرة . وأن ١٥٤ كلمة . أى ٦١٫٨٪ من الـ ٢٤٩ كلمة . قد وردما يقابلها فى قائمة كلمات جايتس . وتدل هذه الأرقام على أن هناك تشابها ملحوظا فى المعانى التى تضمنها الالفاظ الرئيسية فى اللغتين . وليس معنى ذلك أن هذا صحيح إلى حد كبير . لأن هناك عوامل أخرى ذات أثر فى الموضوع ، كالأشياء التى تثير ميول الأطفال فى بيئة وثقافة معينتين . وشكل الكلمات وصعوبتها مما يتوقف عليه إدخالها فى قائمة الفاظ للأطفال . وكل هذه أمور تحتاج إلى دراسة خاصة .

ومن نتائج هذه الموازنات أيضا أن ١٦٣ كلمة . أو ٦٥٫٥ ٪ من الـ ٢٤٩

كلمة المذكورة ، قد ظهرت فى قائمة الفاظ بريل ، وهذا يدل على أن الألفاظ الواردة فى كتب المطالعة المصرية كانت أكثر اتفاقاً مع قائمة الألفاظ الموضوعة للكبار منها مع القائمتين الأمريكيتين الموضوعتين للأطفال . ثم إن عدم ظهور ٣٤,٥٪ من الـ ٢٤٩ كلمة فى قائمة الفاظ بريل العربية يدعو إلى التساؤل عن صلاحية الكلمات التى تضمنتها قائمة الألفاظ المأخوذة من كتب المطالعة العربية. ذلك أن بعض الألفاظ التى تضمنتها قوائم الألفاظ الموضوعة للأطفال ربما لا يكون له قيمة وظيفية عالية للكبار ، ولكن لا يبلغ ذلك تلك النسبة الكبيرة . ولا شك أن هذه النتائج تعزز القول بأن اختيار الكلمات لكتب المطالعة العربية يستحق دراسة واسعة .

٣ — هيئة كتب المطالعة المصرية :

لما كانت هيئة الكتاب الخارجية عاملا من عوامل إقبال الطفل عليه أو نفوره منه ، فقد درست كتب المطالعة المصرية الستة من حيث الحجم ولون الغلاف ، والعنوان ، وعدد الصور ، وحجمها ، ولونها ، وما فيها من عنصر المرح أو القصة ، وأخيراً من حيث هوامش صفحات الكتب . ثم وازنت نتائج هذه الدراسة بمثيلاتها فى الكتب الأمريكية .

(١) حجم الكتب : تدل نتائج البحث على أن الكتب المصرية يمكن تقسيمها من حيث الحجم إلى مجموعتين : الأولى كبيرة وتشمل كتاب مطالعة الأميرة فريال والقراءة للأطفال ، فالأول طوله ١١ بوصة وعرضه ٧,٧٥ بوصة وسمكه ½ بوصة ، والثانى طوله ١٠,٧٥ بوصة وعرضه ٧,٧٥ بوصة وسمكه ٠,٧٥ بوصة . والمجموعة الثانية صغيرة ، وهى تشمل الكتب الأربعة الباقية ، ويتراوح طول كل كتاب منها من ٧,٢٥ بوصة إلى ٧,٥ بوصة ، وسمك كل منها من ٠,٣١ بوصة إلى ٠,٥ بوصة . ويبلغ عرض كل منها ٥,٢٥ بوصة .

فإذا وازنا بين كتابى المجموعة الأولى وما ذكرناه فى المقال الأول من نتائج بحث بامبرجر عن الكتب الأمريكية ، نجدهما كبيرين وعرضة للسؤال عما إذا كان من السهل على الأطفال تناولهما . أما كتب المجموعة الثانية فإن أبعادها تتفق مع نتائج البحث المذكور ، وإن كان سمك كل منها يقل نحو بوصة عن سمك الكتب الأمريكية .

(ب) الغلاف : يغلب على غلاف كتاب الأميرة فريال اللونان الأزرق الخفيف والأخضر ، وإلى جانبهما ألوان أخرى كالأحمر والأصفر والأسود والبنى . وغلاف كتاب القراءة للأطفال أزرق داكن ، ويشتمل على ألوان أخرى كالأبيض والأصفر والأحمر . وقد دلت الأبحاث الأمريكية كما أسلفنا على أن صغار الأطفال يفضلون الأحمر والأخضر والأصفر . على أننا حين نتأمل غلاف الكتاب الأول نجد رسومه معقدة التصميم لطفل فى السادسة ، فهى تعرض عليه أشياء كثيرة ليس من بينها شىء بارز بصفة خاصة . ثم إن معظم رسومه ليس تام الوضوح ولا براق اللون بحيث يثير ميول الأطفال ويبعث سرورهم . والناظر إلى صور الأطفال فى الغلاف يرى وجوههم تبدو أكبر من أعمارهم . وكذلك لا يتميز غلاف كتاب القراءة للأطفال بالابريق الذى يجذب الأطفال ، على حين أن الكتب الأمريكية المماثلة تعنى إلى أقصى حد بالألوان الزاهية فى غلافها ، وتتبع فى إعدادها قاعدة هامة هى إبراز شىء واحد مما يميل إليه الأطفال عادة .

(ج) العنوان : ليس بين كتب المطالعة المصرية الستة كتاب يتفق موضوعه مع عنوانه . فليس فى كتاب مطالعة الأميرة فريال مثلا إلا نصف صفحة يشتمل على جملة واحدة عن سموها . أما كتاب القراءة للأطفال فليس فى عنوانه ما يمكن أن يثير ميول الطفل ، ثم إنه اسم عام يمكن إطلاقه على أى كتاب . وكذلك الحال فى الكتب الأربعة الباقية . من ذلك تبدو الحاجة إلى توجيه عناية كبيرة إلى الأسماء التى تطلق على كتب المطالعة للأطفال بحيث تثير ميولهم وتجذب انتباههم .

(د) عدد الصور وحجمها : يدل هذا البحث على أن الصور تشغل ٥٣.٣٪ من مساحة كتاب الأميرة فريال ، و ٤١,٥ ٪ من كتاب القراءة للأطفال ، و ٢٧,٥٪ من كتاب المطالعة العربية (ج ١) ، ومن كتاب المطالعة المختارة (ج ١) ، و ٢٣,٣٪ من كتاب المطالعة العربية (ج ٢) ، و ٢٢.٨٪ من كتاب المطالعة المختارة (ج ٢). وقد دلت الأبحاث الأمريكية عن الكتب الأمريكية على أن الصور المتعددة تجذب الطفل إلى الكتاب ، وأنها ينبغى أن تشغل ربعه على الأقل فتجعله محببا إلى الطفل . فإذا طبقنا هذه النتيجة على كتب

المطالعة المصرية ، وجدنا أن مساحة الصور فى كتب المطالعة العربية والمختارة تقل قليلا عما تقضى به نتائج الأبحاث الأمريكية ، أما كتابا الروضة فإن مساحة الصور فيهما مرضية .

أما حجم الصور . فإن الأبحاث الأمريكية تدل على أن الأطفال يفضلون الصور التى تملأ الصفحة على الصور الصغيرة التى تنبث بين السطور . ويدل بحثنا هذا على أن الصور الكبيرة تشغل ٢٠٪ من مساحة كتاب الأميرة فريال ، و ١٨٪ من القراءة للأطفال ، على حين أنها تشغل ١,٦٪ من مساحة المطالعة المختارة (ج ٢) . أما كتب المطالعة الثلاثة الباقية فقد خلت كلها من أى صورة تملأ الصفحة . وكذلك نجد أكثر من ٤٠٪ من الصور فى مطالعة الأميرة فريال ، وأكثر من ٣٠٪ منها فى كتاب القراءة للأطفال ، تشغل سدس الصفحة أو ثمنها ، والغرض منها عرض مفردات جديدة على الطفل .

هذه النتائج تدل على الحاجة إلى تجارب كالتى أجريت فى أمريكا لتحديد المساحة التى ينبغى أن تترك فى كتب المطالعة المصرية للصور وبيان حجمها .

(هـ) ألوان الصور : تقتصر الصور الملونة على كتابى الأميرة فريال والقراءة للأطفال ، أما الكتب الأربعة الباقية فقد خلت منها تماما . وتدل دراسة هذه الصور فى كتابى الروضة على ما يأتى :

١ — أن الصور بوجه عام واضحة براقة متصلة بموضوع المطالعة ، وإن كانت فى كثير من الأحيان مقتصرة على فكرة واحدة .

٢ — أن صور الأشخاص كبيرة الحجم واضحة مما يتفق مع توصيات كثيرين من الباحثين الأمريكيين .

٣ — أن هناك اتجاها عاما فى الصور نحو مقاييس الكبار فى الرسم والتنظيم . ففى الصفحة العاشرة مثلا من كتاب الأميرة فريال نجد وجه الطفل أكبر مما ينبغى أن يكون . وفى صفحة ٣٢ نجد ساق الطفلة الصغيرة فى الصورة العليا أقرب إلى ساق سيدة . وفى صفحة ٧٤ من كتاب القراءة للأطفال نجد صورة شابة قروية . على حين أن ما جاء فى الصفحة المقابلة يشير إلى أنها بنت صغيرة تحبها أمها وتود لو أنها أصبحت فتاة جميلة .

٤ — أن عددا قليلا من الصور غير واضح كالصورة السفلى فى صفحة ٣٧ من كتاب الأميرة فريال .

٥ — أن عدداً كبيراً من الرسوم معقد يصور أشياء كثيرة فى وقت واحد ، ومن أمثلة ذلك ما جاء فى صفحتى ٥٣ و ٥٥ من الكتاب السابق .

كذلك تدل دراسة الصور التى جاءت فى الكتب الأربعة الباقية على ما يأتى :

١ — أن الصور لخلوها من الألوان تخالف ما أوصى به الباحثون الأمريكيون من العناية بالتلوين ، لأنه من أهم العوامل التى تحبب الكتب إلى الأطفال .

٢ — أن الصور فى جزأى المطالعة العربية تتميز بالوضوح وحسن التعبير بالقياس إلى غيرها .

٣ — أن معظم الصور فى كتاب المطالعة المختارة (ج ١) غامض سيئ الرسم ، وفى صفحتى ١٤٩ و ١٥٧ أمثلة بارزة لذلك .

٤ — أن بعض الصور فى كتاب المطالعة المختارة (ج ٢) لا يعبر عن المقصود منها ، وأن بعضها الآخر غامض سيئ الرسم . ومن أمثلة النوع الأول صورة الخفير فى صفحة ٧٨ .

تدل هذه النتائج على أن الصور فى كتب المطالعة المصرية جديرة بالبحث ، وفى حاجة إلى وضع مستويات خاصة توضع فى الكتب على أساسها .

(و) عنصر المرح فى الصور : المقصود بالمرح فى الرسوم تصوير الأعمال غير المألوفة التى تثير الضحك بين الأطفال . وتدل دراسة الصور فى كتب المطالعة المصرية على أن هذا العنصر الذى يثير ميول الأطفال لا يظهر فيها إلا نادرا ، فهو يظهر فى ٢،٤٪ من صور مطالعة الأميرة فريال ، وفى ٨،٣٪ من صور القراءة للأطفال ، وفى ٨،١٪ من صور المطالعة العربية (ج ١) ، وفى ٢،٢٪ من المطالعة المختارة (ج ١) ، وفى ١،٥٪ من صور المطالعة العربية (ج ٢) وفى ١،٢٪ من صور المطالعة المختارة (ج ٢) . أى أن عنصر المرح يظهر فى أقل من ٢،٥٪ من مجموع الصور فى أربعة كتب من كتب المطالعة الستة . ولما كان ذلك العنصر ، وفقا للأبحاث التى أجرتها بامبرجر وغيرها ، محببا جدا إلى الأطفال ، فإن صور الكتب المصرية تحتاج إلى بحث خاص بتلك الناحية .

(ز) عنصر القصة فى الصور : المقصود بعنصر القصة فى الصور أن يشتمل الكتاب على مجموعات من الرسوم تصور سلسلة من الحوادث المتعاقبة التى تتكون منها قصة كاملة . وتدل دراسة كتب المطالعة المصرية على أن

نسبة هذه الرسوم فى كتب الأميرة فريال والقراءة للأطفال والمطالعة العربية (ج ١) عالية ، فهى ٤١،٢٪ و ٥١٪ و٥٧٪ من مجموع الرسوم فيها على التوالى ؛ وأن نسبتها ضئيلة جداً فى كتب المطالعة المختارة (ج ١) والعربية (ج ٢) والمختارة (ج ٢) ؛ فهى ٢،٢٪ و ٣،٠٣٪ و ٥،٩٪ من مجموع رسومها على التوالى .

وقد دلت الأبحاث الأمريكية كما أسلفنا على أن عنصر القصص فى الصور مما يميل إليه الأطفال كثيراً ، ولذلك وجب أن يكون موضع الدرس عند تأليف الكتب المصرية .

(ح) الهوامش : تدل دراسة كتب المطالعة الستة على أن سعة كل من الهامشين الأيمن والأيسر فى مطالعة الأميرة فريال ٠،٧٥ من البوصة ، وفى القراءة للأطفال بوصة واحدة . أما الكتب الأربعة الباقية فسعة الهامش الأيمن فى صحفها اليمنى والهامش الأيسر فى صحفها اليسرى لا يزيد على ٠،٧٥ من البوصة ، وليس للصحف اليمنى هامش أيسر ولا للصحف اليسرى هامش أيمن ، لأن طريقة التجليد لا تسمح بفتح الكتاب حتى تبدو هذه الهوامش واضحة . ويتضح من هذه النتائج أن كتاب القراءة للأطفال هو وحده بين كتب المطالعة الستة الذى يتفق مع نتائج الأبحاث الأمريكية ، التى توصى ألا تقل سعة كل من هامشى الصفحة عن بوصة واحدة لتتفق مع ميول الأطفال الأمريكيين. ولا شك أن هذه الناحية فى كتبنا المصرية تستحق الدراسة أيضاً .

والخلاصة أن هذه الدراسات المختلفة لهيئة كتب المطالعة المصرية تدل بوضوح على أنها تحتاج إلى أبحاث سنفصلها فيما بعد . ومن أمثلتها : أى الألوان أحب إلى الأطفال المصريين ؟ وإلى أى حد يميلون إلى الصور لاشتمالها على عنصر المرح أو القصة ؟ وما سعة الهامش التى يفضلونها ؟ وما حجم الكتاب الذى يؤثرونه ؟ إلى غير ذلك .

محو الأمية والتربية الأساسية

ملخص مقال نشر فى صحيفة التربية الإنجليزية بقلم ا. ج. هيوز
كبير المفتشين بإدارة التعليم بمجلس مقاطعة لندن

عند ما نتحدث عن التأخر . ينصب تفكيرنا عادة على مقدار التحصيل فى القراءة والكتابة والحساب . على أن هناك صوراً أخرى من التأخر قد تكون أشد خطراً ، وخاصة فيما يتعلق بحياة البالغين . فقد يكون الفرد متخلفا فى الناحية الاجتماعية ، وهذا نوع من التخلف يوجد فى أغلب الأحيان بشكل لا يلفت النظر — لا سيما بين أولئك الذين يمتازون بالبراعة — ولا ندركه تمام الادراك إلا إذا تطور فاستحال إلى سلوك عدائى ظاهر نحو المجتمع . وعندئذ ننعت أولئك المتأخرين من الناس بالشراسة والتمرد . ونصفهم فى الحالات القصوى بالإثم والاجرام . ومع ذلك فلو أننا تركنا هؤلاء الذين يجهرون بالعداء للمجتمع جانباً ، فهناك كثيرمن المتخلفين فى فن الصلات الاجتماعية تخلفاً يستوجب الفحص ، وهؤلاء بلاشك أكبر خطراً — وخاصة إذا وجدوا فى مراكز السلطه — من أولئك الذين تحققنا بالطرق المألوفة من تأخرهم التعليمى . أو عجزهم عن التوافق الاجتماعى ، فى إبان طفولتهم .

وهناك صورة أخرى من التخلف تتعلق بالقصور فى تنمية المهارة الفنية للفرد . سواء من ناحية كونه منتجاً أو متذوقاً للجمال . ومن الأمثلة التى توضح هذا النوع من التأخر قصة الفتاة التى أخذتها صديقة لها لرؤية غابة قد كسيت أرضها ببساط من زهور زرقاء جميلة ، وقد نظرت إليها مدة . واستمعت إلى صديقتها تحاول فى حماسة أن تصف ما تختلج به نفسها من شعور أمام ذلك المنظر الرائع . وأخيراً قالت فى فتور : « إنى لا أرى شيئاً يستحق الإعجاب فى مساحة مطلية باللون الأزرق . »

أما الصورة الثالثة من التخلف فتتعلق بالتأخر فى تنمية القدرة على التفكير ،

وهى صورة قد تصيب الأذكياء كما تصيب غيرهم . وفى هذه الحالة يكون الشخص تحت رحمة كل ما يقرأ من دعاية ، ويصير عبداً لما استقر فى نفسه من تعصب يتنافى مع المنطق .

إن هذه الصور الخطيرة من التخلف ، التى تنطوى على نقص فى البراعة الاجتماعية ، أو الذوق الفنى ، أو القدرة على التفكير ، ليست مستقلة بعضها عن بعض . ويحتمل أن يكون الناس قد استطاعوا فى المجتمع البدائى تنمية هذه الأنواع من المقدرة من غير تكلف ، وفى ترابط وثيق . نتيجة لحياتهم فى كنف الجماعة . ففى المجتمع القروى كان الصناع فى الغالب يستطيعون تنمية مهاراتهم العضلية أثناء العمل اليومى ، ويصلون فى ذلك إلى درجة فائقة توفر لهم طاقة تعبر عن نفسها فى الابتكار الفنى ، وكانوا بحكم عملهم تعرض لهم مشاكل يتطلب حلها مهارة فى التفكير ، كما أنهم كانوا يشعرون بانتمائهم للجماعة ، ويحسون بقيمة عملهم الاجتماعية . وقصارى القول أن حياتهم اليومية فى الجماعة كانت فى حد ذاتها ذات أثر تربوى ، فكانوا يصلون بفضلها إلى درجة من النضج الاجتماعى والجمالى والفكرى لا يتيسر للجماهير اليوم فى مجتمعنا الصناعى .

ولقد بدأ رجال التعليم يدركون هذه الحقائق . فهم يدركون أن التعليم الأولى بما له من وسائل فى تلقين القراءة والكتابة والحساب ، لم يستطع على أى وجه أن يعوض الناس عما خسروه بالانتقال من حياة الريف إلى حياة الحضر . وهم يدركون كذلك أن علم الطب وحده ليس كافياً لضمان صحة البدن . وان من أسباب ذلك أن الجسم السليم يحتاج إلى نفس قادرة على الاستمتاع بغذائها اليومى من الجمال وطيب الزمالة . وهم يشعرون أن الأولاد والبنات قد يتمكنون من النجاح فى اختبارات التحصيل المقننة ، بل قد يستطيعون كذلك أن يحصلوا على شهادة إتمام الدراسة الثانوية ، ومع ذلك يظلون متأخرين فى كثير من النواحى الهامة . التى إن أضيف بعضها إلى البعض الآخر كان معناها فى مجموعها التأخر فى الحياة نفسها .

إن الوقت الملائم لاختبار التأخر هو ما بين العشرين والأربعين . وليس من سن العاشرة فصاعداً ، ومن باب أولى ليس فى سن السابعة أو الثامنة . فالاختبار فى تلك الأعمار التى يكون الإنسان قد اكتمل فيها نضجه هو الذى

يبين مشكلة التخلف الحقيقية . وهى مشكلة « المتخاذلين فى هذه الحياة » ، من نساء ورجال سئموا الحياة ، وفقدوا كل أمل فيها . فهم أشبه بالأموات منهم بالأحياء ، سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو الروحية . وهذه الحال يظهر أثرها فيما ينفق من مال على الشراب والتبغ والأدوية ، وفيما يوغر نفوس الأمم ، ونفوس الطبقات فى الأمة الواحدة ، من ريبة وبغضاء ، وفى انتشار الأعمال المنافية للأمانة ، كتفشى أنواع القمار تفشياً فادحاً . وفى اتجاه الذوق العام إلى أنواع خاصة من الأفلام والصحف ، وفى نقص عدد الناخبين إبان الانتخابات العامة .

إنى لأعتقد أن الاتجاه الصحيح للنظر فى مشكلة الأمية لا يقوم على اعتبار أنها صورة خاصة من صور التأخر ، ولكن على اعتبار أنها عرض لتأخر أساسى شامل — هو التأخر فى فن الحياة فى مجتمع معقد . وليست المشكلة مشكلة التعليم الأولى وحده — أى تعليم الناس القراءة والكتابة بطريقة مباشرة — ولكنها أيضاً مشكلة « التربية الأساسية » ، وهى أمر أعظم شأناً . فهى ، كما يصفها تقرير اليونسكو الذى خصص لهذا الموضوع ، مشكلة « إثارة العقول بالأفكار الجديدة ، وإثارة القلوب بالميول الجديدة ، وتوجيه إرادة الناس إلى تأسيس رابطة إنسانية من نوع جديد » . وقد يتطلب حل هذه المشكلة رفع مستوى التعليم للرجل العادى ، لأنه لا مكان للأميين فى البلاد الديمقراطية الحديثة ، إذ قد حلت الآلات محلهم . وقد ينطوى حلها كذلك على فقدان بعض الصفات الطيبة الملازمة لأسلوب الحياة القديم — وهذا أمر يؤسف له . ولكن « التربية الأساسية » ، برغم هذا ، عملية لا معدى عنها ، وقد تؤدى فى النهاية إذا أحسن توجيهها ، إلى الاحتفاظ بكثير مما يتضمنه الأسلوب القديم للحياة من خير ، بالإضافة إلى ما يستلزمه أسلوب الحياة الجديد من تقدم فى العلوم والتكنولوجيا ومن سعة فى الأفق . ولا يقلل هذا الرأى على أى صورة من خطر الأمية ، ولكنه يظهر الأمية على حقيقتها ، كعرض من أعراض التأخر الأساسى الشامل . وعلى الرغم من أهمية تعليم القراءة والكتابة ، فهو لا يعتبر كافيا ، إذ أننا لا زلنا فى حاجة إلى « فصل جديد من فصول مسرحية التطور الإنسانى » . وهو الفصل الذى يتميز بنشر التربية الأساسية ، التى ترمى إلى توطيد ديمقراطية عالمية ، ووضع الأساس لأسلوب جديد من الحياة .

وإذا كنا فى حاجة إلى أدلة تقطع بصحة هذا الرأى ، فلنتدبر ماحدث فى ألمانيا حديثاً ، وهى من أكثر بلاد العالم تعلماً . فلن نجد دليلا أقوى من ذلك على صحة الرأى القائل بأن « أى نظام تعليمى لا يستند الى القيم الروحية قد يقضى فى النهاية على الفضائل الإنسانية قضاءاً مبرماً » .

وقد يظن أن الرأى الذى شرحناه — وهو أن الجماهير فى هذه البلاد ، وفى سائر أنحاء العالم ، متأخرة تأخراً أساسياً — هو رأى نظرى ، وأننا يجب أن نكون عمليين ، فنواجه مشكلة الأمية بهجوم مباشر ، كخطوة أولى فى سبيل « التربية الأساسية » . والرد على ذلك أن هذه الخطة قد فشلت . فبالرغم من أنه قد مضى سبعون عاماً على تنفيذ قانون التعليم الأولى فى انجلترا ، وجدت سلطات الجيش البريطانى أن واحداً إلى اثنين فى المائة من المجندين أميون . وليست هذه أكثر الحقائق التى اكتشفها الجيش خطورة ، فإلى جانب أولئك الذين لا يعرفون القراءة مطلقا ، قد وجد أن نسبة تتراوح بين ١٥٪ و ٢٠٪ من المجندين كانوا أميين من الناحية الوظيفية ، بمعنى أنهم كانوا لا يستطيعون كتابة خطاب بسيط ، أو فهم معنى فقره من جريدة عادية . ومن ذلك يستنتج العالم النفسى الكبير السير سيريل برت (Sir Cyril Burt) ، أن من بين السكان البالغين فى انجلترا وويلز حوالى مائتى ألف أو ثلثمائة ألف أميين تماماً . وأن حوالى ثلاثة ملايين أميون من الوجهة الوظيفية ، أى العملية . وليس من المعقول أن نظن أن هذه الملايين الثلاثة كانت أمية عند مغادرة المدرسة . ولذلك يصح لنا أن نستنتج أن كثيرين من هؤلاء عادوا مرة أخرى إلى الأمية فى فترة المراهقة . ولا شك أن كثيرين منهم لم يكونوا متمكنين مما تعلموه عندما غادروا المدرسة فى سن الرابعة عشرة ، وأهم من ذلك أنه كانت تعوزهم الميول والدوافع التى تدفعهم إلى الحرص على ما اكتسبوه من مقدرة ، والعمل على تنميته . زد على ذلك أن الكثيرين منهم كانت المدرسة وتقاليد البيئة الاجتماعية التى نشأوا فيها قد بثت فى نفوسهم النفور من الكتب ، أو أوجدت فيهم — على حد تعبير م. م. لويس ، مؤلف كتاب « اللغة فى المجتمع »[1]— « نوعاً من الخوف من الكتب . لا ترجع أصوله إلى الماضى وحده — أى إلى ما شاع منذ القدم من استشعار الرهبة أمام الكلام المكتوب ، بل قد ساعدت عليه أيضاً

1) M.M. Lewis : "Language in Society", Nelson - 1947 .

التقاليد الحديثة نسبياً ، وهى التى قضت بإيجاد الفوارق الثقافية بين الطبقات » .

وعندما تظهر مشكلة التأخر فى وضعها الصحيح ، ندرك أن الكثير من النقد الموجه لأساليب التعليم الحديثة لا يقوم على أساس . إن إزالة الأمية نفسها إزالة كاملة باقية الأثر لم تتحقق قط ، ولن تتحقق ، بخطة ترمى إلى مجرد التدريب على القراءة والكتابة وقواعد الحساب ، اعتقاداً منا بأننا بذلك نضع أساساً لدراسة أرقى . لقد جاء فى تقرير نشر حديثاً أن « علينا أن نعنى بإزالة الأمية ، أولا ؛ أما ما بقى فسيأتى تبعاً لذلك » . ولكن هذا الرأى قد نشأ عن فلسفة خاطئة ، والصحيح أننا لو جعلنا موضع عنايتنا مجرد إزالة الأمية ، فلا شك فى عودة الأمية بعد ذلك. أما إذا جعلنا هدفنا من أول الأمر « التربية الأساسية » فإن زوال الأمية زوالا كاملا باقى الأثر سيكون أحد عناصرها الضرورية .

تطور الاتجاهات فى وضع المناهج الدراسية

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان
المدرس بمعهد التربية بالمنيرة

المناهج التقليدية :

للمنهج الدراسى أهميته الكبرى فهو مرآة تنعكس على سطحها فلسفة التربية القائمة وغاياتها ، وأوجه صلاحيتها أو قصورها . وعليه يتوقف نوع الخبرات التى تهيئها المدرسة للتلاميذ ، وطريقة إعدادهم لخضم الحياة .

ولقد كان وضع المناهج وتنظيمها فى المدرسة التقليدية على جانب كبير من الآلية والجمود . فكانت مادة المنهج فى كل مرحلة تحدد بحاجات المرحلة الدراسية التالية لها . ولم يكن تنظيم موضوعات المنهج بأشق من اختيار مادته ؛ فهو يسير على نفس النسق الذى تسير عليه كتب التخصص . وهى كتب لها أسسها القويمة فى التنظيم — أليست تسير من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المعقد ، ومن المعلوم إلى المجهول ... إلى غير ذلك من قواعد المنطق السليم ؟ نعم . ولكن الأبحاث السيكولوجية قد أظهرت أن ما يعتبر من وجهة نظر المادة سهلا أو بسيطاً ، قد يكون من وجهة نظر الطفل صعباً أو معقداً . ففى تدريس اللغة مثلا تعتبر الحروف أبسط من الكلمات من وجهة نظر المادة . على أنها تعتبر أصعب منها من وجهة نظر الطفل .

ولقد كان من جراء هذا النظام فى وضع المناهج أن أصبح المنهج الدراسى يتألف من عدد كبير من المواد الدراسية ، المنفصلة بعضها عن بعض انفصالا تاماً ؛ يقوم بتدريسها مدرسون متخصصون ، ويستعملون لذلك كتباً على طراز الكتب التى درسوها فى مراحل تخصصهم فى الجامعة أو غيرها . ولقد وجه إلى المناهج التقليدية كثير من أوجه النقد ، ومن أهمها ما يأتى :

١ — لما كان الإنسان يحتاج فى مجابهة مشكلات الحياة إلى معلومات وخبرات يستقيها من عدد كبير من المواد الدراسية ؛ فإن الإعداد للحياة يتطلب

تدريس عدد كبير من المواد المنفصلة ، التى لاترتبطها بعضها ببعض علاقات واضحة . وقد أدىٰ هذا النظام فعلا إلى إرهاق التلاميذ بكثرة عدد المواد ، وكثرة ساعات العمل داخل المدرسة وخارجها ، كما شجع ذلك أيضاً على الاستظهار وزيادة الاهتمام بالحقائق الجوفاء التى لا تستند إلى خبرة عملية ، وإلى زيادة اهتمام المدرسة بالمادة الدراسية وتحصيلها ، وتقديم ذلك على كل مقصد آخر من مقاصد التربية . فأصبحت المدرسة التقليدية ولا هم لها إلا أن توصل المعلومات إلى عقول التلاميذ بأية طريقة ، بصرف النظر عن نوع التعلم الحادث ، أو أثر تلك المعلومات فى نفوس المتعلمين وشخصياتهم وإعدادهم الحقيقى للحياة ، بحاضرها ومستقبلها .

٢ — لا تراعى هذه المناهج ميول المتعلمين واستعداداتهم وحاجاتهم. وليس معنى ذلك أنها تتعمد مجافاة طبيعة الأطفال ، ولكنها لا تدخلها فى حسابها عن قصد .

٣ — لاتراعى هذه المناهج حاجات البيئة التى ينشأ فيها التلميذ ، كما أنها لا تحسن إعداد التلاميذ لمواجهة مشكلات الحياة . فهى تسرف فى العناية بحاجات المادة ذاتها ، فتهتم بالمصطلحات الفنية والمهارات التى لا يحتاج إليها إلا من سيتخصصون فى المادة وبذلك تقدم للتلاميذ جانباً كبيراً من المعلومات الميتة بالنسبة إليهم ، لضيق صلتها بحياتهم الحاضرة وحاجاتهم .

ولقد كان من نتائج النزعة القديمة فى وضع المناهج أن أصبحت المواد الدراسية ، بأفرعها المنفصلة ، وصبغتها الفنية ، وغاياتها التخصصية ، غريبة على التلاميذ ، لأنها لا تمس منهم النفس ، ولا تستثير منهم الشوق ، ولأنهم لا يجدون من أنفسهم دافعا للأقبال عليها لذاتها . ولم تعدم المدرسة التقليدية من الوسائل ما يضمن إرغام التلاميذ على دراسة المناهج ، وحبسهم عليها ، فتحولت الفصول الدراسية إلى شبه سجون ، والمدرسون إلى حراس غلاظ . ولقد كان هذا النظام سبباً من الأسباب التى أوجدت لدى التلاميذ فى مصر حالة نفسية تستدعى الاهتمام . وهى تتمثل فى صراع عنيف . بين الشعور بكراهية المدرسة والتسليم بأهميتها تبعا لما يعلقه عليها المجتمع من الأهمية . ولقد تمخض هذا الصراع عن كثير من ألوان الشذوذ فى سلوك التلاميذ ، كالفرار من المدرسة ، والتمرد عليها ، والاستهتار بنظمها . ولا شك أن علاج هذه الحالة يجب أن يكون قائماً على تتبع أصل الداء والعمل على حسمه .

إصلاح المناهج :

لا عجب إذن ، إذا شعر رجال التربية فى مختلف البلاد بعجز المناهج القديمة ، بمادتها وطريقة تنظيمها ، عن تحقيق الغاية المقصودة منها ، فثاروا عليها ، وبحثوا عن أسس جديدة لاختيار مادة المنهج وتنظيمها . ولقد اتجه البحث عن الأسس الجديدة وجهات كثيرة أهمها ما يأتى :

١ — محاولة الربط بين المواد الدراسية المختلفة .

٢ — مراعاة المناهج لميول المتعلمين وحاجاتهم .

٣ — العناية بدراسة مشكلات البيئة ، وإعداد التلاميذ لمواجهة الحياة .

وهذه النزعات الثلاث ليست منفصلة أو مستقلة بعضها عن بعض كل الاستقلال . فهى متشابكة متداخلة إلى حد بعيد ، وإن كانت كل واحدة منها تمثل وجهة نظر معينة . وتعالج الموضوع بطريقة خاصة . ومع ذلك فسنعالج كل واحد من هذه الاتجاهات على حدة ، لمجرد الايضاح .

الاتجاه الأول : الربط بين المواد الدراسية :

يرمى هذا الاتجاه إلى إزالة الحواجز بين المواد الدراسية التى كانت تعالج من قبل فى صورة مواد منفصلة . ويختلف نوع الربط ودرجته اختلافا بيناً تبعاً لوجهات النظر المختلفة . وفيما يلى أهم أنواع الربط بين المواد :

(ا) الربط بين فرعين أو أكثر من أفرع مادة واحدة ، كما يحدث عند ربط دراسة الحيوان بدراسة النبات ، أو ربط دراسة التاريخ بالتربية الوطنية ، أو ضم الدراسات اللغوية بعضها إلى بعض .

(ب) الربط بين مادتين أو أكثر من المواد التى تعتبر من فصيلة واحدة ، رغم أنها كانت تدرس قديماً على صورة مواد منفصلة . ومن أمثلة ذلك العلوم العامة . وتشتمل على الطبيعة والكيمياء والفلك والميكانيكا والأحياء إلخ . ومن ذلك الدراسة الاجتماعية العامة ، وتضم التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والاقتصاد والعلوم السياسية وعلم الاجتماع ...إلخ .

(ج) الربط بين مادتين أو مجموعتين أو أكثر من المواد أو المجموعات التى كانت تعتبر من قبل غير متجانسة ، كما يحدث عند ربط الكيمياء بالتاريخ ، أو المواد العلمية بالمواد الاجتماعية .

أما وسائل الربط ومداه فإنها تتفاوت كذلك قوة وضعفا كما يتمثل فى الطرق الآتية .

(ا) طريقة المناهج المختلطة :

وتتم عملية الخلط أو التوحيد بين أفرع المواد التى تعتبر من فصيلة واحدة تحت هذا الاتجاه بطريقتين :

١ — الخلط الآلى : وهو أبسط أنواع الخلط ويتألف المنهج فيه من مجموعة من الموضوعات المشتقة من أفرع مستقلة ، قد ضمت بعضها إلى بعض بصورة لا تؤدى إلى إظهار علاقات بين الأجزاء المنضمة ، أو المواد التى تنسب إليها فى أصلها . ومن أمثلة ذلك ما نشاهده فى بعض مناهج العلوم العامة حيث يتألف المنهج من جانب من الكيمياء ، يتبعه جانب من الطبيعة ، ثم جانب من الأحياء ، وهكذا .

وواضح أن هذا النوع من المناهج لم يعالج من مساوىء الفصل بين المواد الدراسية إلا الجانب الشكلى الصرف ، وأنه أبقى كل شىء على ما هو عليه .

٢ — المزج بين المواد : وفيه تختار موضوعات أو مشاكل معينة تتم دراستها بتعاون بين المواد الدراسية التى كانت تعتبر فيما قبل مستقلة . وتتيح هذه الطريقة الفرصة لإزالة الحواجز بين المواد ، ولكنها لا تضمن حدوث المزج الحقيقى . ومن أمثلة ذلك دراسة موضوع الماء فى العلوم العامة ، حيث يدرس من وجهة نظر الكيمياء والطبيعة ، وتدرس الأحياء التى تعيش فيه ، ودورته فى الكون ، وتوزيع المياه العذبة والمالحة على سطح الأرض ، وسقوط الأمطار ، مما كان ينطوى من قبل تحت مواد دراسية منفصلة .

(ب) طريقة المناهج المحورية (Core Curriculum) :

يرمى هذا النظام الى اتخاذ موضوع ، أو مشكلة ، أو مادة دراسية ، محوراً تدور حوله وترتبط به دراسات متنوعة ، تنتمى الى أكثر من مادة واحدة . وتحقق فى المناهج المحورية درجات متفاوتة من الترابط بين المواد . وكانت المحاولات الأولى فى هذا الاتجاه ترمى الى اتخاذ مادة دراسية محورا لدراسات من مواد مختلفة . فإذا اتخذت الجغرافيه محوراً أمكن ربط كثير من المواد بها : فدراسة موضوع الرياح مثلا كما تشتمل على موضوعات جغرافية صرفة ، كأثر الرياح

فى سقوط الأمطار وتوزيع النبات والحيوان، تشتمل كذلك على موضوعات علمية كأثر الحرارة فى سطح الأرض والهواء وأثر الرطوبة فيها، وأخرى رياضية كحساب السرعة والاتجاه وما ينبنى على ذلك من تنبؤات جوية إلى آخر ذلك، وهذا النوع من الربط بين المواد الدراسية، وأن بدا منطقيا وسليما من الناحية النظرية، كثيراً ما يتحول فى أيدى المدرسين إلى طريقة المواد المنفصلة بعينها .

ويكون الربط بين المواد الدراسية أشد وأظهر عندما يتخذ المحور من المشكلات الشخصية والاجتماعية التى يواجهها التلميذ فى حياته، مثل مشكلة « كيف أحافظ على صحتى » « وكيف أقضى وقت فراغى » .

وفى بعض الأحيان تدور الدراسة حول البيئة التى يعيش التلاميذ فيها، فيتخذ من كل دائرة من دوائرها أو مشكلة من مشكلاتها محور لدراسات متعددة تنتمى إلى مواد دراسية مختلفة . وسوف نعالج هذا الموضوع عند حديثنا عن الاتجاه الذى يرمى إلى اتخاذ مشكلات الحياة أساساً للمنهج الدراسى .

الاتجاه الثانى : مراعاة ميول الدارسين وحاجاتهم :

فصلنا فى الاتجاه السابق أهم الطرق التى تحاول ربط المواد الدراسية بعضها ببعض ولكن هذا الربط قد يتم دون مراعاة لميول الدارسين أو حاجاتهم، ولذلك فقد ظهر اتجاه جديد فى التربية ينادى بوجوب الاهتداء بما تكشف عنه الأبحاث السيكولوجية من طبيعة الأطفال . وقد ظهرت عدة أساليب ترمى الى الاستفادة من هذه الدراسات ومن أهم هذه الأساليب ما يأتى :

(ا) وضع مناهج للمواد المنفصلة مبنية على الاعتبارات السيكولوجية :

يرى أصحاب هذا الرأى أن الإبقاء على وحدة المواد واستقلالها أساسى فى عملية التعلم فهم يعتقدون أن لكل مادة خصائصها وطرائقها وأساليبها والمهارات الخاصة بها، مما لا يمكن الاستفادة منه فى مجابهة مشاكل الحياة ذاتها إلا بالابقاء على التمييز بين المواد . على أنهم لا يمانعون فى ربط المادة ذات الكيان المستقل بغيرها من المواد، عندما تتاح الفرص لذلك . وهم يعتقدون أن أشد عيوب المنهج القديم مجافاته لنتائج الابحاث السيكولوجية عن طبيعة الأطفال . ولذلك فهم يرون الاهتداء بنتائج هذه الأبحاث فى تحديد موضوعات كل مادة . وترتيب هذه الموضوعات وطرق تدريسها .

ويرى خصوم هذا الرأى أن مجرد الإبقاء على وحدة المواد وانفصالها لابد

أن يؤدى إلى كثير من التفاصيل غير الضرورية والمعلومات الميتة ، كما أنه لا يحسن إعداد التلاميذ لمواجهة مشكلات الحياة ذاتها . وبالاختصار فإنه يبقى على كثير من المساوئ التى ذكرناها فى نقد المناهج التقليدية .

(ب) وضع مناهج محورها ميول التلاميذ :

يرى أصحاب هذا الرأى أن دراسة المواد منفصلة أو متصلة إنما هو اهتمام بالمادة ذاتها ، لا بالطفل وميوله وحاجاته . وهم يرون أن المنهج الصالح هو ذلك الذى يقوم على ما يعبر عنه الأطفال من ميول ، وما يشعرون به من حاجات .

وقد عالجت بشىء من التفصيل فى مقال سابق نشر فى هذه الصحيفة (١) المشكلات التى تترتب على اتخاذ الميول أساساً لتحديد المنهج الدراسى . وخلاصة القول فى ذلك أن فكرة إقامة المنهج على الميول ، قد نادى بها فلاسفة التربية دون أن يحددوا هذه الميول ، أو مدى ثباتها ، أو علاقاتها بالحاجات والقدرات . ولقد نشطت الأبحاث التجريبية بعد ذلك للاجابة عن هذه الأسئلة ، فتبين أن الميول تعكس الخبرات الماضية بخيرها وشرها ، أكثر مما تكشف عما يجب أن يتعلمه الأطفال ، وأنها تتأثر بالبيئة والظروف المحيطة بالإنسان تأثراً يعطيها ألوانا خاصة ، وأن الاستفادة الحقة من دراسة الميول إنما تكون بتشخيص أوجه النقص فى ظروف البيئة وحياة الطفل ، بقصد العمل على تنمية بعض الميول ، واستئصال الضار ، وتوجيه المنحرف ، وغرس المناسب منها . على حسب ما تكشف عنه إمكانيات الأطفال فى كل عمر ، وإمكانيات بيئاتهم وغاياتها التربوية .

الاتجاه الثالث : دراسة مشكلات الحياة :

يقوم هذا الاتجاه على أساس أن من أهم غايات التربية إعداد الفرد للحياة فى حاضرها ومستقبلها ، وتنمية قدرته على مواجهة مشكلاتها . والمساهمة النافعة فيها . ويرى أصحاب هذا الرأى أن تحقيق هذا الهدف الحيوى لا يتأتى بمجرد ربط المواد ، أو بمجرد مراعاة ما يهتم به الأطفال — مع أهمية هذين الأمرين — وإنما يتأتى بمعالجة الحياة ذاتها والمران على حل مشكلاتها ، تحت توجيه المدرسة وحسن إرشادها . وهم لذلك لا يعترفون بالمناهج التى تقوم على أساس المادة ،

(١) فى عدد أكتوبر سنة ١٩٤٩ .

منفصلها ومرتبطها ، كما أنهم لا يؤمنون بسير الدراسة وفق ما يعبر عنه الأطفال من ميول وحاجات ، فقد تهتم المدرسة بطبيعة المتعلم ، ولكنها تهمل المشكلات الحقيقية التى تواجهه فى حاضره وتنتظره فى مستقبله ، فيعيش فى غفلة عنها ، حتى تقذف به المدرسة إلى بحر الحياة الزاخر ، وأمواجه المرتطمة ، غرا بأصول السباحة ومغالبة الأمواج .

ويعتقد دعاة هذا الرأى أن الاستفادة الحقة من دراسة طبيعة الأطفال انما تكون بالاهتداء بها فى اختيار ما يناسب من مشكلات الحياة التى تحيط بالطفل ، والعمل على تنمية اهتمامه بها ، وتوجيهه نحوها ومرانه على مجابهتها .

وليس هذا الاتجاه بالسهل أو اليسير ، فهو يتطلب فيما يتطلبه دراسة وافية لطبيعة الأطفال فى كل مرحلة ، كما يتطلب دراسة علمية مستفيضة لمشكلات البيئة التى يعيش فيها التلاميذ . وأشد ما يتطلبه هذا الاتجاه العناية بإعداد المدرس الصالح لمثل هذا النوع من الدراسة ، بطريقة تخالف الطرق التى لا تزال سائدة حتى اليوم فى كثير من معاهد تخريج المدرسين . فلا يكفى أن يكون المدرس متخصصاً فى مادته فحسب ، أو ملما بطبيعة التلاميذ فوق ذلك فحسب ، بل يجب أن يكون خبيراً بأنواع المشكلات التى تسود فى بيئته وطرق علاجها ، بحيث يستطيع أن يقوم بعمل جدى فى هذا السبيل . وأهم الطرق التى ترمى إلى تحقيق هذا الاتجاه ما يأتى :

(ا) مناهج محورية أساسها مشكلات الحياة وقد أشرنا إليها فيما قبل . على ألا يكون المحور مادة دراسية ، أو جزءاً من مادة ، فقد رأينا كيف يمكن أن يتحول هذا الاتجاه بسهولة الى الاتجاه القديم الذى يقوم على الفصل بين المواد ، إنما يكون المحور مشكلة من المشكلات الهامة فى البيئة والمجتمع . وفيما يلى بعض الأمثلة المستقاة من حياتنا المصرية :

فدراسة مشكلة الغلاء مثلا تتضمن دراسة شاملة للانتاج والاستهلاك والتصدير والاستيراد ، وواجبات البائع والمشترى ، وضرورة المحافظة على القوانين من جانب الجميع ، كما أنه يمكن أن تتسع الدراسة فتشمل النقد وتضخمه ووسائل امتصاصه ... الخ الخ .

وبنفس الطريقة يمكن أن تؤدى دراسة مشكلات الأمراض المتوطنة إلى دراسة أسباب هذه الأمراض ، ووسائل الوقاية والعلاج ، وأثرها فى مستوى

الصحة العام والإنتاج ، وعلاقتها بمشاكل الفقر وانحطاط مستوى المعيشة .

ويمكن بنفس الطريقة اتخاذ مشكلات مثل مشكلة فلسطين ، أو مشكلة قضاء وقت الفراغ ، أو مشكلة أمراض الصيف ، محاور لدراسات من هذا النوع . ويخصص كثير من المدارس التى تستعمل هذا النوع من المناهج ساعتين أو ثلاث ساعات متتالية يوميا لهذه الدراسات ، وتستغنى بها عن دراسة بعض المواد التى يتناولها المحور ، مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم . ويخصص بقية اليوم الدراسى لبعض المهارات والتدريبات اللازمة للتلاميذ فى دراسة اللغة والرياضة والفنون والألعاب الرياضية .

(ب) مناهج أساسها الخبرة بالعمل (Work Experience) :

ويرمى هذا الاتجاه الى دراسة أنواع « العمل » السائدة فى المجتمع ، من مهن وصناعات شائعة وخدمات عامة ، واتخاذها أساساً للدراسة عامة .

وقد شاع هذا الاتجاه فى كثير من المدارس الابتدائية والثانوية بالولايات المتحدة ، وهو ولا شك من خير الوسائل للتوجيه المهنى ؛ ولكن أصحاب هذا الرأى يرون أن الغاية من هذا النوع من الدراسة ليست الإعداد المهنى بقدر ما هى الإعداد للمساهمة المستنيرة فى الحياة الديموقراطية الصحيحة ، التى تقوم على احترام العمل والعمال ، والإلمام بطرق الإنتاج والتوزيع ، وما يتصل بكل ذلك من مشكلات .

وتهيىء هذه المدارس لتلاميذها فرصاً وفيرة لزيارة المصانع والمعامل ، ومكاتب المهن المختلفة ، والمؤسسات الاجتماعية ؛ كالمستشفيات والملاجىء والسجون والمحاكم . ولا يقتصر الأمر على مجرد الزيارة والملاحظة ، بل كثيراً ما يشترك التلاميذ بأنفسهم فى العمل والمران داخل المصانع ، لمدد قد تطول وقد يتقاضى التلاميذ عنها أجوراً فى بعض الأحيان .

(جـ) « مدارس الجماعة » (Community Schools) : تتخذ هذه المدارس البيئة والمجتمع الذى يعيش فيه التلاميذ موضوعاً لكل دراسة ، ومحوراً لكل نشاط يقوم به التلاميذ . ولا تقتصر الدراسة فى ضوء هذا الاتجاه على العمل داخل جدران المدرسة بل يخرج التلاميذ إلى المعمل الأكبر ، وهو الحياة ، فيتلقون دروسهم عنها ، ويعودون إلى المدرسة ببعض الموضوعات التى تستحق مزيداً من البحث والقراءة والتوفر . وفى المدرسة ترسم الخطط لدراسة البيئة

الخارجية ، وتصمم المشروعات ، ويدعى الإخصائيون كل فى دائرة تخصصه ليشاركوا التلاميذ فى الدراسة والبحث وطريقة العمل .

ولا تقتصر دراسة البيئة فى هذه المدارس على دراسة خواصها الطبيعية ، بل تتعدى ذلك بكثير ، لتشمل الخواص الفكرية والاجتماعية والسياسية ، وغير ذلك . فهى باختصار دراسة للحياة النابضة فى المجتمع الذى يعيش فيه التلاميذ ، ولكل ما يتصل به أو يؤثر فيه من العوامل والمؤثرات .

ولا يتحدد معنى البيئة لتلاميذ كل مرحلة دراسية ارتجالا ، ولكن على أساس ما يقوم به الإخصائيون من دراسات علمية واجتماعية وسيكولوجية .

ويرى دعاة هذا الاتجاه أن التربية الحديثة قد أهملت المادة الدراسية سيراً خلف سراب الميول ، وأنها قد أهملت بذلك جانباً هاماً من جوانب الإعداد الصحيح للحياة . ولذلك فهم يهتمون بدراسة المادة من جديد ، ويتطلبونها دقيقة متعمقة وافية ، على شريطة ألا تكون غاية فى ذاتها ، كما حدث فى المدرسة القديمة ، بل وسيلة لفهم الحياة والاستعانة على حل مشكلاتها .

خاتمة :

يتضح من استعراض تطور النزعات فى عمل المناهج وتنظيمها أن مركز الاهتمام التربوى قد انتقل من الاهتمام بالكتاب الى الاهتمام بالطفل ثم الى الاهتمام بالحياة ذاتها مع عدم إهمال الكتاب أو الطفل . وأن المنهج الدراسى لم يعد ينظر إليه تلك النظرة القديمة الضيقة على أنه كتاب يدرس أو مادة تستوعب أو قدر من المعرفة يراد توصيله إلى عقول التلاميذ ، ولكنه مجموع الخبرات التى تهيئها المدرسة للتلاميذ كى يتم تكوينهم بصورة شاملة متكاملة من سائر الوجهات الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية ، ومن حيث تكوين شخصياتهم وإعدادهم للحياة الواسعة خارج المدرسة ، حتى يساهموا فى خير أنفسهم وخير الإنسانية .

مدرسة المعلمين الريفية

للأستاذ إبراهيم عصمت مطاوع
المدرس بالمدرسة

هذه المدرسة بالقرب من القناطر الخيرية ، غير بعيد من القاهرة . وهى تستقبل كل عام أفواجاً من الطلبة ، جاءت غالبيتهم من صميم الريف ، لتتولى إعدادهم ليكونوا معلمين فى المدارس الأولية المنتشرة بالريف المصرى .

تقوم هذه المدرسة على فلسفة معينة ، هى أن تجعل التعليم أداة فعالة فى إصلاح الريف ، ولذلك تعمل على أن تكون الدراسة وثيقة الصلة بالبيئة الريفية . فمشاكل الريف الصحية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها هى المنبع الأساسى لهذه الدراسة ، وما يحصل عليه الطلبة من خبرة واقعية بالريف ومشكلاته ليس غرضاً فى ذاته ، وإنما هو وسيلة لتحقيق هدف ذى قيمة للبيئة ، وهو رفع مستوى هذا الريف المصرى .

وتستخدم المدرسة فيما تستخدم طريقة المشروعات . ومشروعات المدرسة جميعاً مستمدة من البيئة الريفية ، وذات قيمة حقيقية لها . فهذا مشروع دراسة مشاكل القرية ، كمسكن الفلاح وغذائه ومياه الشرب . وهذا مشروع بناء منزل للفلاح كما هو ، أى بما فيه من خصائص وظيفية وعيوب ، ثم بناء منزل مناسب تتوافر فيه جميع الشروط الصحية . وهذا مشروع مقاومة ديدان اللوز فى القطن ، وقد تفرع منه مشروع تأليف تمثيلية إرشادية ، تصور ضرر تلك الحشرة وطريقة مقاومتها . وهذا مشروع بناء برج لتربية الحمام . وهذا مشروع تكوين جمعية تعاونية بالمدرسة . وأخيراً ، مشروع استغلال مزرعة المدرسة وإدارتها .

وتستخدم المدرسة أيضاً طريقة الجولات ، التى يقصد بها إلى دراسة ما

يحيط بالمدرسة من مظاهر الطبيعة والحياة . ويضع الطلبة بإرشاد أساتذتهم خطة مناسبة لكل جولة قبل تنفيذها ، ويتفقون على المشاكل التى تتطلب البحث والاهتمام ، ويعدون الأسئلة اللازمة ، ويعودون من كل جولة ومذكراتهم حافلة بالمشاهدات والإجابات التى تصلح لبناء هيكل الموضوع الذى قاموا من أجله بهذه الجولة . وعن هذا الطريق يتحقق الاتصال المباشر بمختلف مظاهر الحياة التى تتمثل فى البيئة الريفية والمجتمع الريفى .

وفى معظم الجولات يعود الطلبة ومعهم عينات ونماذج — كعينات التربة وعينات مياه الشرب فى القرية — فيقومون بفحصها فى المعمل ، ويجرون عليها التجارب ويقرءون عنها فى المكتبة ، ويحفظون عيناتها بالمتحف . وهذا يعنى أن لكل جولة امتدادا داخل المدرسة .

هذه هى الطريقة العامة التى تستخدمها المدرسة وإليك تفصيل ما يجرى فى بعض نواحيها حتى تتضح اتجاهاتها ومبادئها .

إن أول ما يسترعى النظر فى هذه المدرسة هو بساطة البناء مع الاقتصاد والوفاء بالغرض . فالمدرسة ما هى إلا بضعة « أكشاك » ، ومجموعة من الخيام تكون القسم الداخلى — يعيش فيها الطلبة والأساتذة معيشة المعسكرات الحقيقية ، بما فيها من روح النظام ، والتعاون ، واحتمال المشاق ، والاعتماد على النفس ، والرغبة فى أداء الخدمة العامة . وحول هذه « الأكشاك » وتلك الخيام تقع مزرعة المدرسة ، التى خصص لكل طالب فيها قيراطان ليزرع فيها محاصيل الحقل والخضروات والفاكهة طوال السنة . ويقوم الطالب بنفسه بإجراء معظم العمليات الزراعية فى الحوض المخصص له ، ونأمل ، عندما تشتد سواعد هؤلاء الطلبة ، أن يقوموا وحدهم بكل أعمال المزرعة .

وهم لا يزرعون فحسب ، بل يجرون تجارب زراعية مختلفة ، منها تجارب على تسميد محصول القمح ، من حيث نوع السماد وكميته والموعد المناسب لإضافته ، ومنها تجارب لتعرف أفضل أصناف القطن صلاحية للمنطقة . وقد استحضروا لذلك عدة أصناف من التقاوى ، وتولوا زراعتها ، وخدمة الأرض ، وتتبعوا التجربة حتى ظهر لهم عند الجنى أن صنفى القطن جيزة ٣٠ والأشمونى هما أفضل ما يصلح لتلك البيئة . وهم يجربون طريقة الفلاحين فى زراعة القطن كما شاهدوها فى الحقول المجاورة ، ويجربون أيضاً الطرق الجديدة التى تتبعها

وزارة الزراعة ، وقد ظهر لهم بعد الجنى أن متوسط محصول القطن فى القطع التى تتبع الطريقة الأولى ١٦ رطلا ، وفى القطع المماثلة لها التى تتبع الطرق الحديثة ٢٨ رطلا .

بهذا الاتجاه العلمى الذى قوامه المشاهدة والبحث والتجريب يسير العمل فى مزرعة المدرسة . ولا يقتصر الأمر على مجرد الزراعة ، بل إن الطلبة يتدربون على إدارة المزرعة نفسها ، وقد ألفت منهم لجنة تسمى « لجنة المزرعة » ، عملها مراقبة المزرعة وإدارتها والقيام بتصريف حاصلاتها المبيعة بالقطاعى . وكثيراً ما نراهم يذهبون إلى السوق لبيع الخضر ، فيتمرنون على البيع والاتصال بالمجتمع .

ولا يبين روح الدارسة فى هذه المدرسة مثل المشروع الخاص بمقاومة دود لوز القطن . وقد نشأ هذا المشروع أثناء جمع اوز القطن غير المتفتح ، إذ لاحظ الطلبة أن شكله وحجمه يختلفان عن بقية اللوز ، فسارعوا إلى أخذ عينات منه ، ودخلوا المعمل ففحصوها من الخارج والداخل ، وسجلوا رسومها وملاحظاتهم عليها ، ثم قاموا بتربية اليرقات التى وجدوها داخل اللوز المصاب ، وتتبعوا أطوارها . وتطلب ذلك أن يطلعوا على النشرات والعجالات التى تصدرها وزارة الزراعة خاصة بديدان اللوز ، ودراسة تاريخ حياة تلك الحشرة الضارة حتى وقفوا على طريقة مقاومتها . وهنا خرج الطلبة جميعاً لتنفذ طريقة المقاومة فى مزرعة المدرسة ، بجمع اللوز المصاب وحرقه .

وقد تساءلوا أثناء ذلك عن مدى إدراك الفلاح لضرر هذه الحشرة ومدى ما يبذله من الهمة فى القضاء عليها . ولدراسة هذه المسألة بدءوا الاتصال بالفلاحين فى المنطقة المحيطة بالمدرسة ، وناقشوهم ، وسجلوا الحوار الذى دار . ولما رأوا أن معلوماتهم بعيدة عن الواقع ، حاولوا إفهامهم شيئاً مما درسوه عن هذه الحشرة ، واستعانوا بعدساتهم المكبرة فى تعريف الفلاحين ضررها ، ورجعوا من الجولة ومعهم خبرة دسمة عن وجهة نظر الفلاح . ووجدوا أن مجرد المناقشة لا يجدى فى إقناعه ، فاقترح أحدهم أن يقوموا بالدعاية بين فلاحى القرية ، واتجهوا إلى تأليف تمثيلية تصور الموقف الذى حدث بينهم وبين الفلاحين . فقامت مجموعاتهم الخمس بتأليف تمثيليات ، عرضت للنقد فى الفصل ، ثم وقع الاختيار على إحداها ، وهم يستعدون فى حماس لإخراجها على المسرح ، وسيدعى فلاحو القرية لمشاهدتها .

وتدير لجنة أخرى من الطلبة معمل الألبان ، فيقوم أحد أفرادها بحلب البقرة ، وآخر بوزن اللبن وتسجيل الوزن بالدفتر الخاص ، ويتولى ثالث بيعه ، ويعمل زميله فى استخراج إيصالات البيع . وهم يقومون بالإشراف على رضاعة العجل المولود ونظام تغذيته ، ويقومون بوزنه أسبوعياً ، ويعملون رسوماً بيانية فى حصص الرياضة لإدرار اللبن ووزن العجل كل أسبوع ، ويستخرجون النتائج من هذه الرسوم . كما يقومون بعمل منتجات الألبان من جبن وزبد وغيرهما . ولا تهتم المدرسة بكثرة الإنتاج بقدر اهتمامها باشتراك الطلبة فى كل عملية اشتراكاً فعلياً ، يؤدى إلى تبصرتهم بأوجه النقص السائدة فى صناعة هذه المنتجات بالريف .

ويقوم معمل العلوم بدوره الهام فى دراسة المشاكل التى تعترض الطلبة فى المزرعة وغيرها . فمثلا لاحظوا أن بعض « الجور » فى حقل القطن لم تظهر بادراتها ، فدخلوا المعمل ومعهم التقاوى التى لم تنبت ، وأجروا التجارب لدراسة العوامل التى تؤثر فى الإنبات ، من ماء ، وضوء ، وحشرات ، ودرجة حيوية البذور . وقارنوا بين عينات التقاوى الواردة للمدرسة من وزارة الزراعة والعينات التى استحضروها من السوق فى جولتهم الأخيرة ، فقدروا نسبة التقاوى ونسبة الإنبات فى العينتين ، ووجدوا فرقاً كبيراً ، فعرفوا أن تقاوى الوزارة أكثر صلاحية من تقاوى السوق . ثم أرسلوا عينات مما فحصوه إلى معمل فحص البذرة بوزارة الزراعة ، للتأكد من صحة تجاربهم ؛ وحينما وصلت نتيجة الفحص كان سرورهم عظيماً لتطابق نتائجهم مع نتائج معمل فحص البذور .

وهم يجرون بالمعمل أيضاً اختبارات على غش الأسمدة الكيماوية ، ويقومون بتحضير بعضها فى صورة نقيه . كما يختبرون عينات التربة المختلفة فى المنطقة المحيطة بالمدرسة ، ويجرون تجارب على قوة حفظها للماء ، ونسبة الهواء بها ويقومون بتحليلها تحليلا ميكانيكياً ، وفحص حبيباتها تحت المجهر ، ويصفونها ، ويرسمونها .

ويتمرن جميع طلبة المدرسة بالتناوب على رصد درجات الحرارة والرطوبة طوال العام فى مرصد المدرسة . وهم يتناقشون فى دلالة أرقام الرصد ، وعلاقتها بالمحاصيل الزراعية وانتشار دودة ورق القطن ، ويعملون رسوما بيانية لأرصادهم ويقارنونها بمناطق القطن الأخرى .

وبالمدرسة متحف . وهو ليس مجرد مكان للعرض ، بل مكان للدراسة ، به عينات دائمة وأخرى متجددة مع المواسم . ففى أحد أركانه نجد نموذجاً مجسما من الصلصال لمزرعة المدرسة وأحواضها المختلفة ومساحات المحاصيل المنزرعة بها ، وبيانات بما أجرى فى المحاصيل من عمليات ، وما اتخذ من إجراءات حتى تم تصريف هذه المحاصيل . وفى جانب آخر نجد مجموعة محنطة من حشرات المزرعة ، وبجانبها قفص سلكى تربى به حشرات حية ، وبجانبه كتيب عن الحشرات الضارة ، ملون بالألوان الطبيعية ، يلجأ إليه الطالب للتعرف على أى حشرة يحصل عليها . وفى جانب ثالث من جوانب المتحف مجموعة محنطة من طيور البيئة ، وأهمها طائر « أبى قردان » صديق الفلاح . ومن الأمثلة التى تبين القيمة الدراسية لعمليات التحنيط هذه ، أن الطلبة استخرجوا من هذا الطائر عند تحنيطه ما فى حصيلته ، وكتب أحدهم عنه فى كراسته ما يأتى :

« وجدت أن غذاء أبى قردان مكون من ١٢ حشرة ، ولاحظت أن واحدة منها لا تزال تتحرك ، مما يدل على أن الطائر قد التقطها من وقت قصير قبل صيده . ومن بين الحشرات أربع حوريات من حشرة كاب البحر ، التى تتغذى على جذور وبادرات كثير من المحاصيل فتميتها . وقد وجدت ٣ فراشات لدودة ورق القطن ، و ٣ عذارى حمراء وضعتها فى الصندوق الزجاجى لأرى ما يخرج منها . . . . »

وفى ركن رابع من المتحف عينات مختلفة من مياه الشرب بالقرية (ماء الطلمبة وماء الترعة وماء البئر) . وفى إحدى العينات يرقات وعذارى البعوض وهى تتحرك بسرعة ، وقد خرجت من العذارى الحشرات الكاملة ، التى ظلت محبوسة فى إناء الماء ، فرآها الطلبة ، ثم درسوا حياة البعوض وأطواره ونقله للملاريا . وقد كتب الطلبة إلى وزارة الصحة يرجونها فى إرسال مندوب منها لأخذ عينة من مياه طلمبة المدرسة لاختبارها كيماوياً وبكتريولوجيا . ولما جاء تقرير الفحص ، تناقش الطلبة فيه ، وأخذوا يجرون بالمعمل تجارب على تنقية مياه الشرب .

وتحتل دراسة صحة الفلاح ركناً هاماً فى منهج الدراسة . فيذهب الطلبة إلى القرى ويدخلون منازل الفلاحين ، لدراستها من حيث التهوية ، والإضاءة ،

وتصريف الفضلات ، واتساع الحجرات والنوافذ النسبة لأفراد المنزل . ولدراسة التهوية استحضر الطلبة عدداً من الأطباق التى تسمى أطباق « بترى » ، وقاموا بتعريض أحدها لهواء حجرة النوم بمنزل الفلاح مدة ثلث ساعة ، وآخر لهواء حجرة الدراسة بالمدرسة لنفس المدة ، واحتفظوا بالأطباق بعد تغطيتها فى درجة حرارة ملائمة ، فما لبثوا بعد مدة أن وجدوا انتشار مستعمرات البكتيريا والفطر فى البيئة الأولى بدرجة أكبر منها فى البيئة الثانية . وهكذا لمسوا بالتجربة الفرق بين التهوية فى منزل الفلاحين وحجرة الدراسة .

وهم يقومون بزيارة مستشفى البلهارسيا بقليوب : لدراسة هذا المرض الخطير — فيسألون الطبيب والمرضى الذين يترددون على المستشفى . ويطلعون على سجلات المرضى ومدى مواظبتهم على العلاج . ويقفون على مدى ما يؤديه المستشفى من خدمات ، ويفحصون تحت المجهر بويضات البلهارسيا ، ويشاهدون الصور والإحصاءات والنماذج والرسوم الخاصة بالمرض . ويعملون بالمدرسة بعد الجولة لوحات مجسمة ورسومات تبين طرق العدوى والمكافحة .

وتحتل دراسة مشكلات المجتمع الريفى مركزاً هاماً فى منهج المدرسة . فيخرج الطلبة فى جولات أسبوعية إلى القرى المجاورة ، ويجوسون خلالها ، ويتصلون بأهلها اتصالا شخصيا ، ويدرسون مشاكلها دراسة علمية ، أساسها المشاهدة والمقارنة وعمل الإحصاءات . فهم يدرسون قرية « الاخصاص » ومستوى المعيشة فيها ، والعوامل التى تؤثر فيه ، ويدرسون الأجور وسوء استغلال أوقات الفراغ . . . إلخ . وهم يدرسون مشكلة الأمية بزيارة المدارس الأولية بالقرى ، ويعرفون عدد المقيدين بها من الطلبة ونسبة من تكافح أميتهم . ويبحثون أهداف المدرسة الأولية بالقرية ، وهل تؤدى رسالتها ، وما أوجه النقص التى يجدر علاجها ؟

وقد كون الطلبة مع أهل القرية علاقات طيبة ، حتى أنهم أقاموا حفلا تمثيلياً فى دوار العمدة ، مثلوا فيه تمثيليات إرشادية وفكاهية أمام أهل القرية ، وأسمعوهم الراديو .

---

(١) "Petrie dishes" وهى أطباق بها مادة « اجار اجار » التى تلتصق بها الجراثيم ثم تنمو فى مزارع صغيرة تبين مدى التلوث .

وإذا دخلنا غرف الصناعات الريفية وجدناها كالخلية . فبعض الطلبة منهمك فى صناعة كرسى العشاء (الطبلية) الذى يستخدمه الفلاح فى منزله ، والبعض فى صناعة صندوق العروس الخشبى الملون ، والبعض فى عمل (المشنات) التى تبيع الفلاحة فيها منتجاتها ، والبعض فى صناعة مصابيح الإضاءة ، والبعض فى عمل القوالب الخشبية اللازمة لضرب الطوب فى مشروعات البناء . وفى مكان آخر هادىء يجلس الطلبة يصنعون الحصير . وفى حجرة النسيج نجد الطلبة أمام أنوالهم ينسجون قطعاً من الأقمشة الشعبية ، فهذا منديل ، وذاك حرام ، وذلك ثوب ، وهذا كليم . . . إلخ .

والمبدأ الأساسى التى تسير عليه مادة الأشغال والصناعات الريفية هو استخدام خامات البيئة المحلية ، وتحسين طرق الصناعات والشكل من الوجهة الوظيفية . ويشعر الطلبة شعوراً أكيداً أثناء عملهم بأنهم ينتجون شيئاً ذا قيمة بالنسبة إليهم وبالنسبة للبيئة ، فيثير ذلك فيهم شعوراً بالنجاح ، ويقوى مقدرتهم على الخلق والابتكار .

وتقدم بيئة المدرسة ، بما فيهما من غنى فى شتى العناصر ، ميداناً فسيحاً لتأمل الطلبة وتعبيرهم فى الرسم والنحت . فهم يرسمون القرى ومنازل الفلاحين وحيوانات المزرعة وحشراتها وأشجارها وطيورها . ويسجلون حوادث المدرسة . فيرسمون العجل المولود وكيف تعامله أمه ، وإصابة الحقل بديدان ورق القطن ، كما يرسمون مختلف الظاهرات الاجتماعية فى الريف المصرى .

وتستمد اللغة العربية بالمدرسة مادتها من نشاط التلاميذ . فمشروعاتهم وتمثيلياتهم ورحلاتهم هى موضوعات للتعبير والإملاء وقواعد اللغة فى حدود الإمكان .

* * *

وبعد فإن هذه المدرسة تعمل على أن تكون رجالا يمكن أن يعتمد عليهم فى النهوض بالريف . تحاول إعداد ذلك المدرس الذى لا تقتصر مهمته على التدريس ، بل يعمل مدرساً ، وباحثاً ، ومصلحاً فى قريته . ونأمل أن تنتقل تقاليد المعلمين الريفية واتجاهاتها عن طريق خريجيها إلى الريف ، فيكون المعلم الريفى بدوره من أبناء الريف جيلا عاملا نشيطاً واعياً ، ينهض بنفسه وبقريته .

المنهج والكتاب فى تدريس التاريخ

للدكتور عبد الحميد البطريق
المدرس بمعهد المعلمات بالزمالك

فى نهاية العام الدراسى الماضى ، جاءتنى ابنتى — وكانت تستعد لدخول امتحان شهادة إتمام الدراسة الابتدائية — ساخطة على التاريخ والمؤرخين ، ودفعت إلى بكتابها المدرسى قائلة وهى تتحدانى : « هل تستطيع أن تفهمنى ما هى ديون اسماعيل الثابتة ، وما هى ديونه السائرة ؟ ولماذا ثبتت الديون الأولى فى مكانها لا تبرحه ؟ ولماذا سارت الديون السائرة ، وإلى أين تسير ؟ ومتى تكف عن السير ؟ وما هو دين المقابلة ، ومع من يتقابل ، وما شأننا نحن فى هذه المقابلة ؟ »

قلت لها ، أولا الديون الثابتة هى الديون التى كان يقترضها الخديوى من المصارف الأجنبية ، بعد تقديم الضمانات الكافية ، والديون السائرة هى التى كان يعجز عن دفعها للمقاولين والشركات والأفراد بعد أن يتموا عملا من الأعمال ... » فقاطعتنى قائلة « هذا (صم) من الكتاب . وأنا أريد أن أفهم . »

واعترف أننى حاولت جاهدا أن أنزل إلى مستوى هذه الصغيرة ، التى لم تكن تتجاوز الحادية عشرة من عمرها ، مستعينا بما عرفت من نظريات التربية وطرق التدريس ، لأخفف من وطأة تلك المعلومات التى أقحمها المؤلفون على الكتب المدرسية التى وضعت لصغار الناشئين ، ولكن ذهبت جهودى سدى . وأحسست ، وأنا أشرح لها أنواع الديون ومعناها ، أننى أجرعها دواء لا يستسيغه ذوقها ، ولا تتحمله معدتها . واكتفيت بأن أطلب إليها الا تهمل فى استذكار ما جاء فى الكتاب ، حتى تنجح فى الامتحان ، وهو المطلوب .

وانكبت الصغيرة على كتابها تستعيد استذكار أنواع الديون والفرمانات السلطانية ونصوص المعاهدات وأمثالها كالببغاء ، وأحسست كوالد ومرب أننى أشترك فى الجناية على عقلية هذه الصغيرة ، إذ أن هذا الذى تجاهد نفسها

على استظهاره لا يحقق أى غرض من أغراض التربية التى تهدف إليها مادة التاريخ . وإذا كان المربون قد أجمعوا على أن أهم تلك الأغراض هو تفسير ما يدخل فى خبرات الطفل من البيئة الطبيعية والاجتماعية التى يعيش فيها ، فأى فائدة تعود على الطفل من دراسة أشياء لا تتصل بخبراته ولا تفسر له المشكلات التى يهمه الوصول إلى إدراكها وفهمها ؟

لقد ضج المعلمون بالشكوى من ازدحام المنهج القديم بتفاصيل لا قبل لعقلية التلاميذ باستقبالها واستيعابها . وحاول المنهج الذى وضع فى العام الماضى ، للمرحلة الأولى والمرحلة المتوسطة أن يحقق الأغراض الهامة التى تهدف إليها دراسة التاريخ ، على حسب أعمار التلاميذ فى هاتين المرحلتين ، كما وضع ذلك المنهج الخطوط الهامة التى يجب أن يسير عليها مؤلفو الكتب المدرسية . ولكن هل نستطيع الاطمئنان إلى أن حضرات المؤلفين لن يعودوا إلى حشو كتبهم بمعلومات وتفاصيل ، هى صورة مصغرة لما جاء فى المراجع الكبيرة التى كتبت للباحثين والمؤرخين ؟ وهل يأتى اليوم الذى يقبل فيه التلميذ بشغف على كتب التاريخ المدرسية ، لأنها تقدم له مادة حية مشتقه من حاجات نفسه ؛ ومن مقتضيات بيئته ، التى تحتك بها نفسه ؛ بدلا من أن نثقل ذاكرته بأحمال من الحقائق لا تفيده فى قليل ولا كثير ؟

لقد اثبتت التجربة فى بدء هذا العام أن حضرات المؤلفين لم يحاولوا أن يتفهموا جيدا روح المنهج الجديد الذى وضع للمرحلتين الأولى والمتوسطة ، فوضعوا كتبهم بسرعة من غير تدبر ، وأسرعوا بها إلى المكتبات يعرضونها للبيع قبل أن تفلت الفرصة. وسرعان ما انتشرت تلك الكتب بين التلاميذ ؛ وجاءت صورة مشوهة للمناهج الجديدة جعلت بعض الناس ينحون باللائمة على المنهج . والواقع أن المنهج ، الذى أراد أن يلم التلميذ فى نهاية المرحلة المتوسطة بالنواحى البارزة فى تاريخ بلاده ، لم يكن يقصد إلى جمع التفاصيل كلها وضغطها ضغطا مخلا ، يجعلها عبئا ثقيلا على المدرس والتلميذ ، فى الوقت الذى نحن فيه أحوج إلى التخفيف من وطأة المناهج القديمة .

وقد يحاول بعض حضرات المدرسين أن يدخل على طريقة التدريس ألوانا من التجديد والنشاط ، وما يكاد يبدأ ذلك حتى يصطدم بالحقيقة المرة ، وهى أنه مرتبط بكتاب مدرسى خاص . عالج التاريخ على أنه سرد لتفاصيل جافة

عن حياة الأجداد فى العصور القديمة والوسطى والحديثة لمجرد المعرفة وتكديس المعلومات . والمدرس معذور إذا تغاضى عن تطبيق ما يعرف من أساليب جديدة فى معالجة مادته ، لأن أمامه هدفا يطالبه به الناظر ويلح فيه المفتش ، وهو أن ينتهى من تدريس كل ماجاء فى المنهج . والمنهج فى رأى الناظر والمفتش والامتحان هو ما جاء فى الكتاب المدرسى ، كأنه تنزيل مقدس .

إن تطبيق المنهج يحتاج إلى نظرة جديدة إلى الروح التى أملت وضعه ، والأسس التى قام عليها ، وإلى عناية كاملة بأن تساير مادة الدراسة مراحل نمو التلاميذ من الناحية البيولوجية والنفسية . فمثلا إذا نص فى منهج السنة الثالثة الابتدائية على دراسة عامة للخلفاء الراشدين ، فليس معنى هذا أن نسرد للتلميذ كل ما نعرف نحن عن أبى بكر وعمر وعثمان وعلى ، فنشوش ذهنه بتفصيلات حربية وسياسية ، ونطالبه باستظهار أسماء المواقع والقواد والأشخاص . إذ لا يستطيع التلميذ فى هذه السن المبكرة إدراك سلاسل طويلة من الحوادث تمت فى أزمان متقاربة ، بل كل ما يستطيع إدراكه ألوان بسيطة من التطور تشتمل على عدد قليل من الحوادث البارزة ، تساعده على أن يتدرب شيئا فشيئا على إدراك التطور المعقد المملوء بالحوادث عندما ينتقل إلى المراحل القادمة ، وفى الوقت نفسه يلم إلماما عاما بتاريخ بلاده ، مما يساعده على فهم بيئته التى يعيش فيها ، ويصل ماضيه بحاضره ، ويعينه على أن يكون مواطنا صالحاً .

إن نظرة واحدة إلى الكتاب المدرسى من جهة ، وإلى الكتب الموجزة التى يتعاون على مسخ مادتها مجموعات من المدرسين قد يصل عدد أسمائهم على غلاف الكتاب إلى خمسة أو ستة ، لتجعلنا نعتقد أننا نسير متأخرين عن النهضة التعليمية سنين عديدة . فالكتاب المدرسى تحتشد فيه مواكب من الأشخاص والأحداث والوقائع ، والكتاب الموجز يتناول كل ذلك بالمسخ والإيجاز المخل ، ويمزق العلم إلى قطع صغيرة يضع لكل قطعة منها رقما ، وعلى التلاميذ أن يلتزموا ذلك الترقيم فى إجاباتهم وإلا ساءت العقبى . ولعل مصر هى البلاد الوحيدة فى العالم المتمدين ، التى تتمثل فيها هذه الظاهرة بوضوح ، إذ بينما نجد المؤلفين فى أوربا وأمريكا يتبارون فى إخراج الكتاب وافيا بالغرض الذى وضع من أجله مناسبا لأعمار التلاميذ الذين سيقدم إليهم ، مزينا بوسائل الإيضاح التى لا غنى لهؤلاء النشء عنها ، نجد فى مصر نوعين متناقضين

من الكتب المدرسية ، بعضها — وهى الكتب الرسمية — قد حشد فيها المؤلف تفاصيل لا تتناسب مع الغرض التربوى فى تلك المراحل ، وبعضها يضغط تلك المادة نفسها ضغطا يخنق أنفاسها فتخرج للتلاميذ ميتة لا حياة فيها . أما وسائل الإيضاح فى كلا النوعين فيحس قارىء الكتاب لأول وهلة أنها وضعت من غير هدف وبغير عناية . فهى إما صورة مطموسة لشخصية تاريخية طبعت طبعا رديئا ، أو خريطة ازدحمت بالأسماء بغير هدف معين . وبهذا كله يسىء المؤلفون إلى أهداف المناهج من جهة ، وإلى التربية المثلى من جهة أخرى .

ألسنا نحاول أن نعلم أكثر مما ينبغى ؟

ملخص عن « صحيفة التربية » الأمريكية

إن عملية التعلم لا تتم إلا بربط الخبرات الجديدة بالخبرات القديمة ، فالمادة التي تعرض على التلاميذ لا بد أن ترتبط بما تعلموه من قبل . هذا المبدأ الذى يعتبر حجر الأساس في فن التربية قد يكون من اليسير صوغه ، ولكن من أعسر الأمور تطبيقه ، والغرض من هذا المقال بحث مشكلة واحدة من المشكلات التي ينطوى عليها .

إن وظيفة المدرس تبسيط الأمور لا تعقيدها . فعليه أن يراعى فى معالجة أية مادة حذف العناصر غير الأساسية . ثم التمييز بين ما لا بد من إبرازه من العناصر التي لها قيمة ذاتية ، وبين ما ينبغى الإغضاء عنه منها تمشياً مع قواعد التربية السليمة . وذلك لأنه ليس فى الإمكان الإلمام بكل ما تتضمن المادة من علم فى عام واحد ، وكثيراً ما نحاول تعليم تلاميذنا أكثر مما ينبغى فلا يتعلمون شيئاً على الإطلاق .

حدث ذات يوم أنى استمعت إلى عظة دينية . ما زالت عالقة بذهني كمثال قوى لسوء تنظيم المادة . فإن الواعظ لجأ إلى تقسيم الموضوع إلى نقط . وبدأ يشرح النقطة الأولى ، ثم الثانية ، ثم الثالثة ، وهكذا إلى أن جاء إلى النقطة الرابعة عشرة والأخيرة . وغنى عن البيان أنه قبل أن يصل إلى هذه النهاية المترقبة

بوقت طويل ، كان قد قضى على كل أثر للاهتمام والنشاط الفكرى عند سامعيه . فالإسراف فى تقسيم الموضوعات إلى رءوس مسائل خطأ من الوجهة التربوية ، لأنه يؤدى إلى تشتت الانتباه وإرهاق الذاكرة .

وثمة مثال آخر يؤيد هذا الرأى ، هو مقال نشر منذ عدة سنوات ، عن المحاولات المختلفة التى بذلت لتنظيم حياة الجماعات فى الولايات المتحدة . ولا شك أن كل من له خبرة بالحياة في أمريكا يعلم تمام العلم أن فى الإمكان معالجة هذا الموضوع بطريقة تثير شوق القارئ ، وتزوده بمعلومات طريفة ، ولكن المقال الذى أشرت إليه لم يكن أكثر من مجرد قائمة حافلة بالأسماء والتواريخ . ونحن لا ننكر أننا فى حاجة إلى مراجع نجد فيها كل ما يلزمنا من المعلومات فى هذا الموضوع ، ولكن من المسلم به أن الموسوعات نفسها لا ينبغى أن تكون مجرد سجل لطائفة من الحقائق الجافة ، فإن مجرد « تكديس » المعلومات لا يعد أسلوباً جيداً فى الكتابة ، ولا يصلح مطلقاً لأن يكون طريقة للتعليم . إنه يساعد على ملء كراسات المذكرات ، ولكنه لا يزيد على ذلك شيئاً .

وتتجلى هذه المشكلة فى كثير من الكتب المدرسية ، وخاصة فى المدارس الثانوية والكليات . إن هذه الكتب قد نالها كثير من التحسين المستمر فى أمريكا ، وخصوصاً فى الخمسين عاماً الأخيرة ، بحيث أصبحت أكثر تشويقاً ، وأشد ملاءمة للأغراض المدرسية والتعليمية ، كما زادت فيها العناية بالناحية العملية وبالميول البشرية ، ولكن الضغط الأخير على المؤلفين والناشرين جعل المشكلة القديمة تعود إلى الظهور فى صورة جديدة ، لقد كثر الحديث فى السنوات الأخيرة عن ربط المواد وإدماجها بعضها فى بعض ، لأننا بدأنا ندرك أنه ليس ثمة حواجز تفصل بين المواد المختلفة ، وظهر لنا أن الكثير من الحواجز التى كنا نظن أن من المتعذر تخطيها ليست إلا حواجز خيالية . ومن ثم طالبنا بكتب دراسية أوسع مدى ، وقد حصلنا عليها بالفعل ، ومن أمثلتها الكتب البديعة ، الحافلة بالمعلومات ، المثيرة للاهتمام ، التى يدرس فيها التلاميذ تاريخ الولايات المتحدة . وهذه الكتب تصور لنا المشكلة التى نحن بصددها أحسن تصوير . فنحن قد أدركنا أن الجهل بآداب بلد من البلاد يعد نقصاً كبيراً فى معرفة تاريخ هذا البلد ، فإن العلاقة

الوطيدة بين التاريخ الأمريكي والأدب الأمريكي جعلت من الضروري على مؤلفي كتب التاريخ أن يضمنوا كتبهم فصلا أو فصلين عن الكتاب والأدباء وقيمة كل منهم . وكان من المتعين ضغط هذه المعلومات الأدبية فى حيز محدود ضيق ، فترتب على ذلك أن حشدت مئات من الحقائق عن أولئك الكتاب فى بضع صفحات . وبطبيعة الحال أدى ذلك إلى صعوبات تربوية جمة ، ووضح أن إدماج المواد بعضها ببعض ليس من الأمور السهلة ، وأنه يحتاج إلى خبرة تعليمية واسعة وحكمة عظيمة .

إن قيمة أى منهج لا تقاس بمقدار ما يعرفه الطالب عندما ينتهى من دراسته ، بل إنها تقاس بمدى اهتمامه بالمادة بعد مضى عشر سنوات ، أو عشرين أو ثلاثين عاماً . وليس أفضل المناهج هو الذى يخرج الفرد منه إلى العالم محملا بمذكرات حافلة بالمعلومات . وكثيراً ما تضيع هذه المذكرات ، وأغلبها على كل حال لا يستحق الاحتفاظ به . ولهذا فإن منشأ الخطر ليس فى أننا نعلم الطالب أكثر مما ينبغى ، بل فى أن ما نحاول أن نعلمه إياه من الكثرة بحيث لا يتعلم فى النهاية شيئاً على الإطلاق .

ومما يؤيد هذا الاتجاه ما نلاحظه من ضخامة حجم الكتب المدرسية . وقد كتب ناظر مدرسة بروكلين الثانوية بولاية ماساشوسنس فى عدد فبراير ١٩٤٨ من « صحيفة التربية » مقالا عن أخطار الكتاب المدرسى الشامل ، قال فيه : إن ضخامة الكتاب المدرسى كثيراً ما يقال فى تبريرها أنها السبيل الوحيد لتغطية منهج المادة ، ولكننا إذا دققنا فى فهم هذا القول لم نجد له معنى ، فإن استيعاب حقائق أية مادة ليس هدفاً يقصد ، بل ليس بالأمر الممكن . وإذا حاولنا بلوغه ، فلن تكون النتيجة إلا تعطيل التعلم المثمر ، بل الحيلولة دونه إطلاقاً .

عهد إلى منذ عدة سنوات بتدريس منهج عام فى الأدب الإنجليزى في دراسة صيفية . ولم يكن الظرف يسمح بأن نقضى فى دراسة أى من الأدباء أكثر من درس واحد ، وكثيراً ما اضطررنا إلى دراسة أديبين فى الحصة الواحدة. وقد وجدت ، على الرغم من أنى بذلت كل جهد مستطاع فى تبسيط المادة وجعلها شائقة ، أنى أخفقت تماماً فى تحقيق الغرض الذى أنشده . إذ كثيراً ما اختلط الأمر على الطلاب ، مما أدى إلى رسوب الكثيرين منهم فى الامتحان الذى

عقد فى نهاية الفترة . وقد هدانى التفكير الطويل فى هذا الأمر إلى استحالة علاج الصعوبة إلا بحذف أجزاء من المادة .

والسبب الجوهرى فى ضرورة مراعاة الاقتصاد فيما تتضمنه المناهج من المعلومات ليس الخوف من إرهاق الطالب ، فإن كثيراً من الطلبة لا يخشى عليهم من أن يذهبوا فى الدراسة إلى حد إرهاق أنفسهم ، وإن كان علينا ألا نغفل أمر الطالب الجاد الحريص على إنجاز كل ما يطالب به ، فليس ثمة ما يبرر إجهاده بأعمال غير مجدية أو ضرورية . أما السبب الأساسى الذى من أجله نقرر أن من الخطر إثقال كاهل الطالب بأكداس من الحقائق التى لا يستطيع تنظيمها وهضمها فهو أن ذلك يعرقل عملية التعليم والتعلم ، وكثيراً ما أدى إلى ضياع سنوات طويلة من العمر فى الدراسة دون ثمرة .

لهذا كان واجباً على المدرس أن يختار فى كل درس ناحية من الموضوع يبرزها فى جلاء ووضوح ، ويجعلها المحور الذى ترتكز عليه باقى الحقائق التى يراد عرضها . لأن سرد عشرين حقيقة غير مترابطة ليس تعليما ، كما أن عرض عدد مترابط من الحقائق مع تأكيدها جميعاً بدرجة واحدة ليس تعليما. فنحن لا نستطيع أن نتذكر سوى الحقائق التى أبرزت ، والمحاضرات المدرسية لا يقصد منها أن تكون وسيلة لسرد الحقائق .

وهكذا يتبين لنا أن من بين واجبات المدرس المتعددة أن يميز بين الجوهرى والعرضى ، وبين الثمين والتافه ، ثم ينتقى من ميراثنا الذهنى والروحى الزاخر العناصر التى يرى أن من واجبه تدريسها . ومتى اختار هذه العناصر ، فعليه أن يعمل على توضيحها وتبسيطها ، ويبذل جهده لكى يجعلها نابضة بالحياة . ويقاس نجاحه فى مهنته بمدى نجاحه فى القيام بذلك .

القدرة اللغوية والقدرة العملية
كأساس للتوجيه الدراسى

للدكتورة رمزية الغريب
المدرسة بمعهد المعلمات بالزمالك

فى السنوات الأخيرة شغلت مشاكل التعليم الثانوى أذهان المربين فى مختلف البلدان ، بعد أن عرفت أهميته وما يمكن أن يقوم به فى إعداد المواطن فى المجتمع الحديث . وقد توسعت فيه بعض الدول بحيث اعتبرته مرحلة تعليمية تقابل مرحلة المراهقة ، وجعلته حقاً لجميع من انتهوا من الدراسة الابتدائية ، وأخذت تبحث فى أفضل الطرق لاستفادة النشء منه أعظم فائدة ، كل بالقدر الذى تسمح به قدرته العقلية. وكان من الطبيعى أن تحتل مشكلة التوجيه الدراسى مكان الصدارة فى تلك الأبحاث، وأن تتعرض إلى مسائل متنوعة ، مثل : متى يبدأ هذا التوجيه ، وكيف يتم ، ثم ما العلاقة بين التعليم النظرى والصناعى ؟

ولم تبدأ هذه المشاكل فى لفت نظر المربى المصرى إلا فى السنوات الأخيرة ، حيث كثر تشعب الطرق أمام التلاميذ بعد المرحلة الابتدائية ، أى حوالى سن الثانية عشرة ، إلى تعليم نظرى يقود إلى التعليم الجامعى ، وإلى تعليم صناعى وفنى على اختلاف أنواعه ، من صناعات زخرفية وميكانيكية وهندسية إلى زراعة وتجارة ، إلى مختلف مدارس الفنون النسوية للبنات . وكان مستوى التحصيل الدراسى ، ولا يزال ، هو العامل الهام فى الاختيار لهذه الأنواع المختلفة من التعليم : فمن علت درجات تحصيله فى امتحان الابتدائية التحق بالمدارس الثانوية النظرية ، بينما يلتحق المتأخرون والفقراء العاجزون عن دفع مصاريف التعليم الثانوى بالمدارس الزراعية والفنية ، وهنا نتساءل هل هذا النظام سليم ؟

إننى أرى أن هذا النظام ينقصه كثير من الاتزان ، لأنه اعتمد على اختبارات تحصيل فى امتحان عام ، بما فيه من عيوب معروفة ، فضلا عما

يتضمن من الاعتماد على التحصيل والحفظ فقط ، بعد أن أثبتت الأبحاث الحديثة أن العلاقة بين التحصيل الدراسى وبين الذكاء العام تتراوح بين ٠,٣ و ٠,٤ ، وأن هناك عوامل أخرى مختلفة تؤثر فى التحصيل ، مثل بعض صفات الخلق والمزاج ، ثم طريقة التدريس ومجهود المدرس الخاص ، ومجهود الآباء مع أبنائهم . ومن ثم قد يحصل على درجات عالية من هم فى الواقع أقل ذكاء بكثير مما يظن ، وقد يحرم طفل ذكى من المدرسة الثانوية لأنه لم يأت بمجموع كبير فى التحصيل الدراسى ، ولا يخفى ما فى هذا من تضليل للمربى . ونضرب مثلا لذلك تلميذين ا و ب حصلا على ٥٥٪ من النهاية العظمى لمجموع الدرجات فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية ، ا متوسط الذكاء وحصل على ٥٥٪ بقليل من المجهود من مدرسيه ووالديه ، بينما ب حصل على ٥٥٪ بعد أن اجتهد معه مدرسون خصوصيون فى مواد الامتحان المختلفة . مثل هذا التلميذ الأخير كثيراً ما يجد صعوبة كبيرة فى متابعة الدراسة فى التعليم الثانوى ، وقد ينتهى منه إذا كان سعيد الحظ بعد ثمان سنوات أو عشر ، لا خمس ، وبذلك يعطل آخر أكثر منه قدرة .

كذلك يعاب على ذلك النظام فى الاختيار احتفاظ المدرسة الثانوية بالعناصر الذكية ، بينما يحرم التعليم الصناعى من العناصر الطيبة ، وذلك رغم أن المجتمع الحديث قائم على الصناعة ومجهود الصناع .

لكل هذا وجب التفكير جديا فى تعديل هذه السياسة وتنقيحها . وربما كان من المفيد بيان ما يتبع فى بعض البلدان الأخرى باختصار ، حتى ينار السبيل أمام المربى المصرى . ففى الولايات المتحدة مثلا يدخل جميع من اجتازوا المرحلة الابتدائية المدرسة الثانوية العامة مهما اختلفت ميولهم وقدراتهم . ويراعى فى هذه المدرسة عنايتها بالنواحى العملية والنظرية على حد سواء ، وتطلق للطالب حرية الاختيار بينها . وفى نهاية المرحلة الثانوية المتوسطة ينتقل التلميذ بدون امتحان إلى المدرسة الثانوية الراقية ، فنية كانت أو نظرية .

أما فى فرنسا فقد وضع اقتراح فى السنوات الأخيرة لإصلاح نظم التعليم ، بما فيها التعليم الثانوى ، وبمقتضى هذا الاقتراح ينقل جميع التلاميذ بعد نهاية المرحلة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية ، وتنقسم إلى حلقتين ، الأولى من سن ١١ إلى ١٤ ، وهى مرحلة عامة يزود فيها المنهج بمواد عملية ونظرية ، يشترك

فيها التلاميذ وإن كان يسمح لهم ببعض الحرية فى الاختيار بقصد إشباع ميولهم وتنمية قدراتهم الخاصة . وفى نهاية تلك المرحلة يؤدى الجميع امتحاناً ينتقلون بعده إلى المدرسة الثانوية الراقية حيث يتابع التلميذ دراسته النظرية أو العملية حسب اختياره . على أن هذا الاقتراح لم يتسن وضعه موضع التنفيذ الى الآن ، لما يتكلفه من نفقات وما يتطلبه من أماكن ومعلمين غير ميسورين (١).

ويلاحظ أن هذا النظام يسد بعض أوجه النقص فى نظام الاختيار لمختلف المدارس الثانوية ، إذ أنه يقضى على التفرقة الاجتماعية والعلمية بين التعليم النظرى والعملى ، ولا يحرم هذا الأخير من عناصر طيبة . على أن هناك من لا يوافق عليه بحجة أن تعميم التعليم الثانوى العام حتى سن ١٤ أو ١٥ غير مناسب وأن الأفضل أن يوجه التلاميذ توجيهاً مهنياً عقب المرحلة الابتدائية ، حتى يعطى التلميذ الأقل من المتوسط فى الذكاء ، والذى يريد الاقتصار فى التعليم ، فرصة لتعلم حرفة مناسبة تتفق وقدرته . وقد سارت بريطانيا على هذا المنوال فى الثلاثين عاما الأخيرة ، وجرت على اختبار التلاميذ فى نهاية المرحلة الابتدائية ، أى فى سن ١١ +، وتوزيعهم على مختلف أنواع المدارس ، وذلك على أساس اختبار ذكاء لفظى ، وآخر فى الحساب ، وثالث فى اللغة ، ثم يقسم التلاميذ إلى مجموعات ثلاث : المجموعة الأولى للمتفوقين والأذكياء ويلتحقون بالمدارس الثانوية النظرية ، والمجموعة الثانية يذهب بعضها إلى المدارس الثانوية والبعض الآخر يذهب مع المجموعة الثالثة إلى المدارس العملية على اختلاف أنواعها .

على أن هذه الطريقة قد تعرضت لنقد كثير فى السنوات الأخيرة بعد أن ثبت أن الاعتماد على الذكاء العام وحده فى التنبؤ عن النجاح فى التحصيل الدراسى غير دقيق . ولذلك وجب أن يعمل حساب اعتبارات أخرى سنتعرض لها فيما بعد ، من بينها القدرات الخاصة أو الملكات الخاصة ، وعلى الأخص القدرة اللغوية والقدرة العملية .

ولكن لما كانت بعض تلك القدرات تتأخر قليلا فى الظهور ، كان من الأفضل إرجاء مسألة التوجيه الدراسى إلى حوالى سن ١٤ أو ١٥ ، حتى نضمن تفتح هذه القدرات وظهورها ، وحتى نضمن أن يستفيد التلاميذ من التعليم الثانوى بقدر الإمكان ، كل على حسب مواهبه وقدراته .

---

(١) انظر ما جاء عن هذا فى باب « من أخبار التعليم بالخارج » فى آخر هذا العدد .

ماذا يقصد بالقدرة اللغوية ؟ يقصد بها تلك القدرة التى تساعد الفرد على النجاح فى متابعة الدراسات الأدبية والنظرية ، والتعبير عما يكتسب بسهولة وطلاقة . ولقد عرفت هذه القدرة قبل أن يعترف بالقدرة العملية ، وعملت أبحاث متعددة عنها لمعرفة طبيعتها ، وكانت نتيجة تلك الأبحاث الاعتراف بوجود عامل لغوى خاص ، يؤدى وجوده إلى النجاح فى الدراسات النظرية والإنتاج الأدبى ، وعدم وجوده إلى التأخر فى تلك الدراسات . والقدرة اللفظية مستقلة عن الذكاء العام ، أو على الأقل معامل الارتباط بينهما بسيط . وهى ليست مقصورة على الطلاقة اللغوية وسهولة التعبير باللفظ والبيان ، وإنما هى ملكة تتعلق بالأفكار المجردة ومعانى الألفاظ ، أو بعبارة أخرى تتعلق بالمعانى التى تنطوى عليها الألفاظ . ويمكن أن تقاس باختبارات لفظية ، مثل قراءة وفهم مقتطفات أدبية وعلمية ، وإدراك علاقات التشابه والتضاد بين المعانى ، والاستنتاج اللفظى ، والجمل الغير المرتبة ، والقواعد اللغوية إلخ .

وقد عملت بعض أبحاث لمعرفة علاقة تلك القدرة مضافاً إليها الذكاء العام بالتحصيل الدراسى النظرى فى مرحلة التعليم العالى ، ووجد أن الارتباط لا بأس به مما يدل على أهمية تلك القدرة ، ووجوب مراعاتها فى عملية التوجيه إلى المدارس النظرية .

أما القدرة العملية فيمكننا أن نقول إنها تلك القدرة التى تساعد الفرد على النجاح فى متابعة الدراسات العملية ، وفى الصناعات المختلفة ، والأعمال الهندسية والميكانيكية . وهى تختلف عن القدرة اللفظية فى أنها أكثر تعقيداً من حيث طبيعتها وتركيبها ، وذلك لأسباب متعددة ، منها الاختلاف فى تحديدها وتعريفها . فالكثير من المشتغلين بعلم النفس التربوى قد عرفوها وحددوها تعريفا بعيداً عن الاتفاق ، وهكذا ذهبت كل طائفة إلى شرح طبيعتها وإلى إيجاد وسائل قياسها على طريقتها الخاصة. وكان من الطبيعى أن يختلفوا ، وأن ينتهوا إلى حيث بدأوا ، لأن كلا منهم يعالج المشكلة من ناحية واحدة غير شاملة . ورغم شعور الجميع بوجود تلك القدرة ووجوب مراعاتها حين التعرض لعملية التوجية الدراسى ، فإن تحديد طبيعتها وتحليلها بقى غامضاً ، رغم مضاعفة الجهود فى البحث العلمى التجريبي . وقد قامت كاتبة هذا المقال بمحاولة تحليل تلك القدرة تحليلا شاملا ، حتى يصبح من السهل معرفة طبيعتها

التركيبية ، ومن ثم يسهل تعريفها وقياسها ، وقد تم ذلك بعد عمل تجربة واسعة النطاق شملت ٢٧ اختباراً . وبعد دراسة نتائج تلك الاختبارات اتضحت لنا نتيجتان هامتان ، وهما :

ا) أن القدرة العملية قدرة معقدة وأنها لا تحتوى فقط على الذكاء العام بل على عوامل أخرى مثل :

١ — عامل حركى يرمز إليه بالحرف F ، يوجد فى كل اختبارات الذكاء العملية ، وقليل من اختبارات الإدراك المكانى ، فضلا عن اختبارات المهارة اليدوية .

٢ — عامل إدراك العلاقات المكانية ، ويوجد فى جميع اختبارات الإدراك المكانى (Space Perception Tests) ، سواء كانت من نوع المساحات ذات البعدين أو الحجوم ذات الأبعاد الثلاثة .

ب) أن العاملين السابقين رغم ارتباطهما بعضهما ببعض ارتباطاً ما ، يختلف أحدهما عن الآخر ، ولا يمكن أن يكونا عاملا واحداً كما كان يظن قبل ذلك .

ويترتب على ما سبق أنه يمكننا القول بأن القدرة العملية عبارة عن القدرة على إنجاز عمل ما بعد التبصر فى رسم خطته ، ومع وجود المهارة اليدوية فى وضع أجزائه بعضها مع بعض ، فضلا عن إدراك العلاقات المكانية المختلفة بين الأجزاء بعضها وبعض ، وبين كل جزء والكل ، ويمكننا قياسها بمجموعة من الاختبارات العملية المعروفة مثل مجموعة ألكسندر (W.P. Alexander) ، مع مجموعة من اختبارات إدراك العلاقات المكانية .

لن أفيض فى هذا الموضوع ، وكل ما أريد هو لفت النظر إلى مراعاة طبيعة القدرة العملية المعقدة ، إذا ما حاولنا توجيه التلاميذ إلى نوع التعليم الثانوى الملائم لقدرتهم ، لفظية كانت أو عملية . فلا يكفى مثلا فى حالة قياس القدرة العملية أن نعتمد على قياس ناحية دون الأخرى من نواحى تلك القدرة ، بل يشترط فى اختباراتنا أن تشتمل على عامل إدراك العلاقات المكانية ، والقدرة على التصميم ، والمهارة اليدوية ، فكل من هذه العوامل لا يغنى عن الآخر بحال من الأحوال . وليس ذلك بغريب ، فقد سبق لنا فى قياس القدرة اللفظية أن سلمنا بأنها معقدة ، وأن الاختبارات التى تقيسها يجب ألا تتضمن المفردات اللفظية فقط ، بل فهم مدلولات الألفاظ ، وإدراك العلاقات المنطقية ،

وعلاقات التشابه والتضاد والتناسب ، والاستعارات إلخ .

إلى أى حد يمكننا استخدام القدرة العملية فى التنبؤ بالنجاح فى الدراسة العملية؟ للاجابة على هذا السؤال يجب علينا أن نبحث عن معيار للنجاح فى الدراسة العملية مشتق من الحياة العملية للأفراد ، مثل تتبع مدى نجاح من يثبت تمتعهم بتلك القدرة فى حياتهم العملية فى المصنع والورشة . وقد أجريت أبحاث متعددة عن صدق هذا التنبؤ ، وثبت أن من اتبعت معهم سياسة اختيار مهنى سليم كانوا أكثر إنتاجا واطمئناناً إلى مهنتهم ممن لم يختبروا . كذلك من الممكن اعتبار النجاح فى التحصيل الدراسى فى المواد العملية مقياساً للقدرة العملية بالرغم مما فى هذا المقياس من عيوب . وقد أمكن اتخاذ درجات النجاح فى آخر السنة فى بعض العلوم العملية فى مدرسة صناعية مثل الرسم الهندسى والرسم الصناعى ودرجات الورشة والحساب و« التكنولوجيا » ، على أنها معيار ما . وقد وجد معامل ارتباط ٠,٤٥٣ بين المواد السابقة من جهة وبين سبع اختبارات عملية من المستخدمة فى التجربة التى سبقت الاشارة إليها . وهى نتيجة لا بأس بها خصوصاً إذا ما عرفنا أن هناك عوامل كثيرة تؤثر فى درجات التحصيل الدراسى ، مثل العوامل المزاجية والخلقية ، وطرق التدريس وصلاحية المعامل والورش إلخ .

كيف يمكن أن يتم التوجيه باستخدام هذه النتائج ؟

لما كانت سن ١٢ — متوسط أعمار التلاميذ فى نهاية المرحلة الابتدائية — سنا مبكرة ، ولما كنا لا نضمن اكتمال نضج قدرات التلاميذ وميولهم حينئذ بحيث يصبح توجيههم على حسب القدرة العملية والنظرية صحيحاً ، كان الأفضل أن تستمر مرحلة التعليم المشترك لجميع التلاميذ بعد المرحلة الابتدائية حتى سن ١٤ ، أو سن ١٦ ، على حسب حاجة المجتمع وميزانية الدولية . ولكن لوحظ أن هناك فئة قليلة من التلاميذ تتأخر عن زملائها فى المرحلة الابتدائية فى التحصيل الدراسى ، وبالبحث ثبت أن مستوى ذكائها فى الغالب يكون أقل من المتوسط بكثير ، مما يتعذر معه متابعة دراستهم فى المرحلة اللاحقة للابتدائية. ولذلك فإنه من بواعث ضياع الوقت والمجهود أن نرغمهم على تتبع دراسة ثانوية عامة ، بينما نحن نعلم أنهم يستفيدون فائدة كبرى من توجيههم إلى نوع عملى من الدراسة الثانوية مناسباً لقدراتهم العقلية ، كما هو الحال فى مدارس بريطانيا

المسماه (Modern Schools) ، على أن يسهل لهم سبيل الانتقال إلى المدارس الثانوية العامة إذا ثبتت قدرتهم على متابعة الدراسة بها . أما اختيار هؤلاء فيكون بعد الرجوع إلى ما يأتى :

(ا) تقارير المدرسين والبطاقات المدرسية .

(ب) اختبارات التحصيل .

(حـ) اختبار الذكاء العام واختبارات القدرتين اللفظية والعملية .

(د) رأى الآباء .

هذا مع العلم بأن هذه الفئة الأخيرة من التلاميذ ليست من ضعف العقل بحيث تذهب لمدارس ضعاف العقول الخاصة . فالمدرسة المقترحة ما هى إلا مدرسة ثانوية تتناسب مع استعدادات تلك الفئة المحددة القدرة . أما أغلبية خريجى المدارس الابتدائية ، فيرسلون إلى مدرسة ثانوية واحدة يراعى فيها ما يلى :

١ — إعداد منهج عام شامل يضم علوماً نظرية متساوية فى الأهمية يترك للتلاميذ الاختيار فى حالة البعض منها .

٢ — اعتبار تلك المرحلة مرحلة مراقبة وتنمية ميول التلاميذ واتجاهاتهم المتنوعة .

٣ — العناية بالتقارير المدرسية والسجلات .

وفى نهاية تلك المرحلة العامة ، يفرق بين من تثبت ميولهم النظرية والعملية ، على حسب الاعتبارات الآتية وهى :

(ا) ميول التلاميذ كما استدلت عليها المدرسة من نوع المواد الاختيارية .

(ب) تقارير المدرسين عن الدراسات النظرية والعملية

(حـ) نتائج اختبارات التحصيل الدراسى .

(د) نتائج اختبارات الذكاء واختبارات لفظية وعملية وإدراك مكانى .

(هـ) رأى الآباء والتلاميذ أنفسهم .

على هذا الأساس سنقسم التلاميذ إلى مجموعتين ، مجموعة تتجه إلى المدارس الفنية الثانوية والثانية تتجه إلى المدارس الثانوية الأكاديمية المعدة للجامعة. بهذه الطريقة نكون قد رفعنا مستوى التعليم الصناعى إلى مستوى التعليم الثانوى ولم نحرمه من العناصر الطيبة التى تفيد المجتمع فى النواحى المختلفة المطلوبة .

في معرض الكتب :

اتجاهات فى التربية الحديثة

تأليف الأستاذ محمد فؤاد جلال

يضم هذا الكتاب ثمانى مقالات كتبها الأستاذ المؤلف أو ألقاها فى عدة مناسبات . وهى تعالج عدداً من المشكلات الحقيقية التى تواجه التعليم المصرى فى العصر الحديث . وتتنوع موضوعات الكتاب من الفلسفة العامة للتربية فى مصر ، إلى طرق تدريس بعض العلوم ، إلى معالجة موضوعات خاصة كالتعليم الريفى.

وللكتاب قيمتان كبيرتان . فهو أولا من تأليف كاتب معروف بالعلم وسعة الخبرة ، اتصل بحركة التربية الحديثة فى مصر منذ بدايتها ، تعلما فى معاهد التربية ، وإشرافا على المدارس التجريبية . وهو ثانيا ليس كتاباً مدرسياً بالمعنى المعروف ، ولذا فلم يبعد عن الحياة الواقعية كما تبعد الكتب المدرسية غالباً ، بل هو نتيجة رغبة مقصودة فى معالجة بعض المشكلات الفعلية فى التربية فى مصر .

ورسالة المؤلف تتفق وأحدث وجهات النظر فى علم التربية . فالتربية عنده ليست وسيلة لمجرد دراسة كتاب أو استظهار حقائق ، وليست وسيلة لتدعيم واقع الحياة فى المجتمع ، بل هى طريق إلى اكتساب الذكاء الاجتماعى وإنمائه ، ووسيلة لعلاج الأمراض الاجتماعية والسير بمشكلات المجتمع نحو الحل ، وبالحياة فى الأمة نحو الرقى والكمال . والمدرس فى نظره ليس منفذ منهج ، ولا خادم سلطة ، ولكنه قائد جيل من شباب الأمة يتوقف مستقبلها على توجيهه للشباب . ولم يقف المؤلف عند بسط السياسة أو تصوير الفلسفة ، بل يستغرق معظم الكتاب فى تطبيق وجهة نظره فى أكثر من ميدان من ميادين التربية . فالكتاب يعطى القارئ الفلسفة كما يعطيه طريقة تحقيقها ومن هذا كانت قيمته .

واذا كانت تؤخذ على الكتاب بعض مآخذ ، فهى مآخذ فى تفاصيل ما تناول

من النقط ، لا فى الرسالة التى حاول بسطها والدفاع عنها . ولذلك فإذا تناولت بعض هذه المآخذ ، وجب أن أنبه مقدماً إلى أن وجودها لا يمس قيمة الكتاب .

فقد يؤخذ على الكتاب من ناحية الشكل خلوه من الوحدة التى تخلق من مجموعة المقالات كتاباً ، فهو عبارة عن موضوعات متفرقة يستطيع القارئ أن يقرأ واحدة منها ويترك الباقى دون أن يشعر بفجوة عقلية لا يسدها إلا قراءة بقية الفصول ، وفى الكتاب كثير من العبارات تركت كأصلها فى صيغة التخاطب ، مما ليس له موضع فى كتاب ، مثل « أترك لحضراتكم » ومثل « إذا أراد الرواد أن يساهموا » . وفى الكتاب فصل لاحظ عليه المؤلف فى الهامش أنه « قد تغيرت الظروف كثيراً منذ ذاك الوقت كما لا يخفى على القارئ ». والفصلان الأول والثانى يكادان يكونان صورة طبق الأصل من ناحية الأفكار وفى بعض الفقرات . هذا يظهرنا على أن المؤلف لم يصطنع فى نشر الكتاب نفس الأناة التى اصطنعها فى كتابة كل مقالة على حدة .

والمؤلف يبالغ أحياناً فى العناية بصورة الفكرة لدرجة قد يضحى معها ببعض الدقة . انظر إلى قوله ص ٧ « وفى مجتمع مثل هذا يمر الفرد من المنزل إلى المدرسة إلى المجتمع ، والمنزل يعد للمدرسة كما أن المدرسة تعد للمجتمع . ومن الغريب أن الدورة تتم وترى أن المجتمع يعود فيعد للمنزل مرة أخرى » . فهذه فكرة عرضت بصورة محكمة تعجب الإنسان من ناحية الإحكام المنطقى ، ولكن الحقيقة أن المنزل يعد للمجتمع كما يعد للمدرسة ، والمدرسة تعد للمنزل وللمجتمع معاً ، والمجتمع يعد لكل من المنزل والمدرسة ، فهناك تفاعل دائم بين العوامل الثلاثة ، لا تيار فى اتجاه واحد بينها يحدث دورة مقفلة ، كما يفهم من العبارة السابقة.

وفى الكتاب بعض تعميمات كان يحسن أن تقيد ببعض القيود ، كى تستقيم كاتجاهات غالبة ، أو حالات موجودة ، لا على أنها قاعدة ليس فيها استثناء . خذ مثلا قول المؤلف فى ص ١٠ : والتربية المنزلية عندنا من هذا النوع الأخير ، فهى لا تبذل أى مجهود مقصود لتهيئة الفرد تهيئة صالحة لحالته المستقبلة ، بل تشجع فيه الصفات التى لا تصلح للمجتمع » . إن مثل هذا الحكم كان يستلزم عمل أبحاث اجتماعية ، وجمع إحصاءات ، ليست متوفرة لدينا . ومن ثم فالتعميم لا محل له ، إن لم يكن من جهة الواقع ، فمن جهة انعدام ما يسنده من ناحية البحث العلمى .

وفى الكتاب بعض الأفكار التى لم تكمل ، وبعض القضايا التى لم تتم مناقشتها بشكل يفيد القارئ . خذ مثلا الفكرة التى يتركز حولها كل الكتاب ، وهى فكرة أن التربية متصلة بالمجتمع ، ومهمتها هى أن تعالج مشكلاته وتعد له . فهذه فكرة عامة ، لا أغالى إذا قلت إنها مكررة فى كل مقالة ، وموجودة فى كل صفحة . وهى فكرة صحيحة وأساسية فى فلسفة التربية ، ولكن تركها بهذا العموم لا يؤدى إلى تزويد القارئ بفلسفة تربية تنير له طريق التدريس . ومهمة الكاتب فى التربية تتجاوز عرض هذه المبادىء العامة إلى وصف المجتمع الذى يعنيه ، وذكر خصائص طريقة الحياة فيه ، وتطبيق كل ذلك على عملية التربية التى يجب أن تخضع لها صغاره . ومع ذلك ليس فى الكتاب تحليل واف للخصائص السياسية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع المصرى : ولا توجيه لواضعى المناهج والمدرسين ومديرى المدارس فى وضع البرامج وتنفيذها وفى سياسة التلاميذ .

ومن الأفكار التى لم تنل حقها من المناقشة والتوضيح قول المؤلف فى مواضع عدة من الكتاب إن مهمة المعلم هى توجيه تلاميذه نحو ما يخلص المجتمع من الأمراض المتفشية فيه . ففى ص ٢٧ مثلا يقول « .... وبعبارة أخرى يجب أن ينبنى التعليم على التشخيص والعلاج لعيوب المجتمع ونواحى الضعف فيه » . فهذه مسئولية خطيرة يلقيها المؤلف على عاتق المدرسين ، فيجب إذن أن يحدد لهم هذه المسئولية ، والخطوات العملية التى تؤدى إلى حسن قيامهم بها . فمثلا هل من حق المدرس أن يبت فى الحلول والاتجاهات التى يجب أن يتخذها المجتمع ، وهل من حقه إذا قطع بهذا أن يفرض وجهة نظره على التلاميذ ؟ وإذا كان هذا من حق المدرس ألا يوجد خطر إمكان تسخير المدرس لفائدة فرد أو طائفة ؟ كل هذه مشكلات يجب توضيحها للمدرس قبل أن نخبره بأنه مسئول عن توجيه الجيل الجديد .

وهناك آراء فى حاجة إلى شىء من التمحيص . فمن أمثلة ذلك قول المؤلف (ص ٣٣) إن العلوم الطبيعية قد تميزت « بطريقة فذة صارمة فى البحث والاستنتاج والتجريب ، فهى لا تقبل الحقائق إلا بعد أن تخضعها للبحث والتنقيب ... أما مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية فليست على هذا القدر من الإمعان فى الموضوعية . فمجال تكوين الآراء والنظريات فيها مجال واسع

ومقاييس الصحة والبطلان كثيرة متعددة ، وهذه المقاييس فى أغلبها مقاييس ذاتية » . فلو أن المؤلف محص هذا القول لتبين أن طرق البحث — فى أحسن صورها — فى كل من العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية واحدة فى النوع ، وإنما هى مختلفة فى الدرجة . فالمؤرخ الذى يفحص الوثائق الرسمية ويكتب تاريخه مدعماً فى كل نقطة بالأسانيد ، ويصطنع الأمانة فى عرض الحقائق ، ويقدم نتيجة بحثه لغيره من المؤرخين لاختبارها ومراجعتها وإقرارها أو تزييفها ، إلى أن تتقرر الحقائق ويسلم بها أهل الفن ، إنما يصطنع نفس الطرق الموضوعية التى يصطنعها رجل العلم فى المعمل ، ولكن بأسلوب يناسب المادة التى يتناولها . وهناك بعض الحقائق التاريخية والنظريات الاجتماعية مقطوع بصحتها بدرجة تفوق كثيراً من قوانين علم كعلم الأجواء أو علم الحياة . والرأى الحديث فى هذه المسألة كما ورد فى « دائرة معارف العلوم » (١) ، التى يشرف عليها ويحررها نخبة من رجال المنطق والفلسفة والعلم فى أمريكا، هو أن تقسيم العلوم إلى طبيعية واجتماعية تقسيم باطل لا أساس له ، فالعلوم وحدة وتستخدم فيها طريقة واحدة ، ولكن بدرجات وأشكال تتفق مع طبيعة المادة الخام التى يتناولها كل علم من هذه العلوم . أما تفريق المؤلف بين هذه العلوم على أساس أن « العلوم الاجتماعية تهتم بالإنسان كفرد وجماعة .... أما المواد العلمية فالإنسان على هامشها ، بينما الأشياء والظواهر فى صميمها » (ص ٣٣) فتفريق لا نسلم به أيضا . فعلم الطب وهو من العلوم الطبيعية يعنى بالإنسان كفرد ، والجغرافيا تعنى بالبيئة الطبيعية وهى « أشياء وظواهر » أكبر من عنايتها بالإنسان . والواقع أن الإنسان وأغراضه ومصالحه هو لب الهدف فى كل العلوم على السواء .

ومن الآراء الغريبة قول المؤلف (ص ٣٤) : «أما العلوم المسماة بالعلوم الاجتماعية فلا يكاد يكون لها أثر ما فى حياة المجتمع . فلو ألغيت هذه العلوم أو اندثرت لما شعر الشخص العادى بأثر يذكر فى حياته العملية — فهى علوم اجتماعية بالاسم فقط ، ولكنها ليست اجتماعية بالفعل ، أى أنه ليس لها فعل أجتماعى . فالعلوم الاجتماعية تشبه علم الفلك الذى يقتصر على وصف النجوم والكواكب ، ورصد سيرها وتسجيل خطوات هذا السير . ولكنه لا يطمع فى أن يتدخل فى سير الكواكب أو يعدل من فلك الأرض ، أو يزيد فى نور القمر ......

(1) Thec Enyclopaedia of Seience.

وعلى ذلك فلا نبعد كثيراً عن الصواب إذا قلنا إنها لا زالت من قبيل الترف الفكرى واللذة العقلية المجردة » . وخطأ هذه النظرة يكاد يكون من البديهيات ، وإلا فماذا يمسك المجتمع المصرى أن ينحل . أليس هو معرفتنا بماضينا وبقوانيننا وتقاليدنا وديننا ونظامنا الحكومى الذى ارتضيناه ونظمنا الحكومية الغابرة التى لم نرض عنها . وهب أن العلوم الاجتماعية اندثرت حقا فنسينا التاريخ والقوانين إلى آخره ، فهل يبقى الدين ، وهل يبقى الدستور ، وهل ندافع عن الديمقراطية وعن الاستقلال ، وهل نحارب الشيوعية كما نفعل الآن ؟ ولنضرب للمؤلف أحدث مثل يوضح أن العلوم الاجتماعية « لها فعل اجتماعى » خطير . فلعله قرأ فى الصحف أخيراً أن انجلترا احتجت بوجود الجنود الأمريكيين والإنجليز فى بلجيكا وغيرها من دول أوروبا لتبرر إبقاء جنودها فى منطقة قناة السويس ، ولعله قرأ أن مصر أجابت بأن هذا غير مقبول لأن وجود جنود أمريكا فى بلجيكا وإنجلترا ليس وراءه سبعون سنة من الاحتلال فعنصر الحاجة الوقتية فيه ظاهر ، وهذا عكس الحال فى مصر . فلعل المؤلف يرى أن للتاريخ هنا أثرا فى فهم مشكلة وفى طريقة حل مشكلة .

ومن المسائل التى قد يساء فهمها قول المؤلف فى صفحة ٨٤ ، وفى كثير غيرها ، أن الإنتاج جانب مهم فى « المشروعات » ونحن نرى أن المشروع هو مجرد اكتساب خبرة فى وسط اجتماعى ، وأن أهم ما فيه هو اكتساب التلميذ نمطاً من الحياة الاجتماعية يأخذ فيه ويعطى ، ويقود ويتبع ، ويأمر ويطيع ، ويساعد ويلتمس المساعدة . ويقرأ ويعمل ، والمهم هو كل هذا حتى ولو لم يسفر المشروع عن إنتاج شىء محسوس له قيمة فى نظره وله قيمة فى الخارج » . وواضح مما كتبه المؤلف عن المشروعات أنه يدرك كل الإدراك أهمية التدريب الاجتماعى فيها : ولكننا نخالفه فى أن الإنتاج العملى عنصر ضرورى من عناصر المشروع . ففى طريقة المشروعات « يحس التلميذ بشخصيته » لا لأنه عمل شيئاً معينا ، ولكن لأنه أحس بأنه فرد فى مجتمع ، وله رأى ومجهود فى توجيهه .

ومن آراء المؤلف فى تاريخ التربية فى مصر ما يحتاج إلى تحقيق . خذ مثلا قوله (ص ١٠١) إن التعليم فى عصر محمد على « لم تكن له فلسفة أو اتجاه معين ». وهو يستدل على ذلك بأن « الأمة نفسها لم يكن لها فلسفة ... ولم تكن الاتجاهات الفكرية والفلسفية فى ذلك الوقت قد أصبحت مشاعاً » .

ولو راجع المؤلف الفاضل تاريخ مصر الثقافى والاجتماعى فى ذلك العصر لتبين له أن عصر محمد على كان العصر الوحيد الذى كان لمصر فيه فلسفة تعليم . فإن محمد على لم يرض عن الثقافة الإقطاعية التى كانت سائدة فى مصر ، وأراد أن يحول مصر من بلد زراعى إلى بلد صناعى ، ومن بلد محكوم إلى بلد حاكم ، ومن بلد شعوذة وجهل إلى بلد علم . وكانت فلسفة فرنسا ـ خصوصاً فلسفة سانت سيمون وأتباعه ـ مشاعاً عنده وعند أعوانه عن طريق أنفانتين وسيف ولينان ، فوضع خطة للتعليم غايتها تغيير الثقافة ، وتحويل المدنية وخلق جيل جديد وبلد حديث ، ووجه التعليم فى المدارس إلى تحطيم التقاليد القائمة وتغيير العقلية السائدة واكتساب طرق جديدة . وهل يظن سيدى المؤلف أن التحول عن الأزهر وفتح مدرسة طب ومدرسة كيمياء ومدرسة هندسة ومدرسة موسيقى كان اعتباطاً وبلا فلسفة !

هذه ملاحظات ترد على الفكر عند قراءة الكتاب ، ولكنها لا تغض من قيمة كتاب نفيس كهذا . وإن القارىء ليتنفس نسيما فكرياً منعشاً وهو يقلب صفحاته ، وإن هذا النسيم الفكرى المنعش ليحمله إلى القارىء أسلوب بليغ مشرق . ونصيحتى إلى كل من يريد أن يأخذ التعليم مأخذ الجد أن يقرأ هذا الكتاب ، فإن فيه من التوجيهات ما هو خليق أن يخلق ثورة تعليمية فى مصر لو وضع موضع التنفيذ .

أبو الفتوح رضوان
الأستاذ المساعد بمعهد التربية

مشاكل الأطفال ومتاعب الآباء(١)

إذا كانت التربية هى عملية توجيه نمو الطفل توجيهاً مقصوداً ، حتى يصبح فى مستقبل حياته راشداً متزن الشخصية متكاملها ، فيستطيع بذلك أن يحيا حياة سعيدة نافعة فى محيط المجتمع الذى سيخرج إليه ، فمما لا شك فيه أن هذا

(1) "Troubles of Children and Parents", by Susan Isaacs — (Methuen).

التوجيه ينبغى أن يبدأ منذ سنوات الحياة الأولى. فقد أجمعت الآراء على أن السنوات التكوينية المبكرة ذات أثر خطير فى مراحل الحياة جميعاً . ومن ثم فإن الدور الذى يلعبه المنزل — وهو البيئة الأولى التى يشب الطفل فيها — عظيم الشأن ، كبير الأهمية .

إننا قد نركز اهتمامنا فى إصلاح البيئة المدرسية ، وقد نبذل غاية الجهد فى إعداد أصلح جيل ممكن من المعلمين ، المثاليين من حيث سعة الإلمام بسيكولوجية الطفل وأحدث طرق التربية ، ثم يدهشنا بعد ذلك ألا تفضى كل تلك الجهود المضنية إلى ما كنا نتوقعه من نجاح شامل . غير أن دواعى الدهشة لا بد أن تزول إذا ما أدركنا أن هناك قوى لا يستهان بها ، إذا غفلنا عن تسليحها بالعلم الضرورى والتوجيه الأولى اللازم ، كانت — دون وعى منها أو قصد ، بل بحسن نية أيضاً — السوس الذى ينخر فى نظامنا التربوى ، ويمتص حيويته امتصاصا بطيئاً ثابتاً . وتتمثل تلك القوى فى الآباء ، الذين تربطهم بأبنائهم رابطة لا شك فى أنها ، مهما بلغت من وهن ، أقوى من الرابطة التى بين المعلم وتلميذه .

إن مما لا شك فيه أن الآباء عموماً لا يبغون لأطفالهم غير الخير ، وهم معذورون — إلى حد ما — فيما تفضى إليه « تربيتهم » لأبنائهم فى كثير من الأحيان من ضر وأذى . فمشاكل الأطفال عديدة معقدة ، ومعرفة الآباء بطبيعتها قد تكون قاصرة ، وكثيراً ما تكون خاطئة زائفة . ولذلك يضطرب الكثير من الآباء فى معاملة أطفالهم ، ويتخبطون فى تأويل سلوكهم ، ويرتجلون لمشكلاتهم حلولا إن صادفها التوفيق مرة فقد يخطئها مرات . وقل من يدرك منهم خطورة هذا التخبط والارتجال . فإن المشكلات — فى نظرهم — رهينة بأوقاتها .

ولكن إذا قصر الأب العادى عن إدراك أهمية ذلك وخطره ، فلا شك أن من أول واجبات المربى أن يوجه إليه عنايته واهتمامه ، وأن يتداركه بالإصلاح والعلاج . فإن الحاجة جد ماسة إلى إرشاد الآباء ، وتوجيههم توجيهاً سليماً ، يقصد به ضمان معاونتهم فى عملية التربية ، ومساهمتهم فى بناء مستقبل أطفالهم مساهمة مجدية . ورب قليل من الوقاية خير من كثير من العلاج . فإعداد الآباء يتيح تجانس البيئة التى يشب فيها الطفل ، وتتم تربيته فى محيطها . وأقصد بالتجانس هنا بطبيعة الحال تجانس المعاملة ، وثبات أنواع الاستجابات إزاء

تصرفات الطفل ومشكلاته ، مما يفضى إلى القضاء على كثير من أسباب الصراع النفسى المبكر ، الذى يهدد عملية بناء الشخصية وتكاملها . ولن يكون ذلك ميسوراً إلا إذا كان الآباء والمعلمون ، وسائر من يقع الطفل فى دائرة تأثيرهم ، قد تجانست نظرتهم إلى الأطفال ، وفهمهم لطبيعة الطفولة وحاجاتها .

والكتاب الذى أتعرض للإشارة إليه لون نافع من المحاولات الحديثة فى هذا السبيل فمؤلفته الأستاذة سوزان أيزاكس كانت من كبار المشتغلات بالتربية وعلم النفس فى انجلترا، ولها مؤلفات هامة فى دراسة الطفولة ، نقل بعضها إلى اللغة العربية(١) . وهى قد تناولت فى هذا الكتاب الجديد طائفة من رسائل الآباء وشكاواهم التى يبسطون فيها مشكلات محسوسة واقعية ، ويعبرون فيها عن حيرتهم ورغبتهم المكينة الصادقة فى التماس النصح والمشورة ، بغية علاج تلك المشكلات علاجاً صحيحاً . وقد قامت السيدة أيزاكس بدراسة هذه الرسائل دراسة عميقة مستفيضة، على ضوء خبرتها الطويلة وعلمها الغزير بسيكولوجية الأطفال ، وكانت تنشر ردودها عليها تباعاً فى مجلة — « عالم الحضانة The Nursey World . ثم خطت بعد ذلك خطوة موفقة ، إذ نظمت هذه الرسائل وبوبتها ، وعرضتها فى كتابها هذا على شكل أسئلة مفصلة واستفسارات ، أعقبت كلا منها بردها واقتراحاتها — كل ذلك فى أسلوب سلس جذاب .

وقد قسمت الرسائل عشرة أقسام على أساس نوع المشاكل الواردة فيها ، وخصت كل قسم منها بفصل مستقل . فجاء الكتاب فى عشرة فصول ممتعة ، يبحث كل من الفصول الثمانية الأولى منها فى إحدى المشكلات الآتية : علاقة الأطفال بأبويهم ومربياتهم — الطاعة والنظام والعقاب — ضبط النفس وكثرة الصراخ — حدة المزاج والعناد — الخجل والحياء — الغيرة عند الأطفال — المخاوف والقلق — النزعة إلى التخريب والعدوان . ثم تبسط بعد ذلك فى الفصل التاسع طائفة من المشكلات المختلفة غير ما ذكرناه . وتختتم الكتاب بفصل عن التربية الجنسية ، والمشكلة المعقدة المعروفة التى تتلخص فى السؤال الآتى : من أين يأتى الأطفال ؟

---

(١) « الحضانة » (The Nursery Years) ترجمة سمية فهمى — الناشر لجنة التأليف والترجمة والنشر . و « الطفل فى المدرسة الابتدائية » (The Chidren We Teach) ترجمه محمد مختار متولى — نشر فى سلسلة كتب العلم . للجنة التأليف والترجمة والنشر .

فالكتاب عرض شائق لنواحى هامة لسيكولوجية الطفل ، وهو مثير لاهتمام القارئ ، وجد مفيد له ، وذلك لأن المؤلفة حرصت على التحايل على الأسلوب العلمى الجاف ، والنظريات الجامدة ، بأن وصلتْ بين هذه النظريات المجردة وبين الحياة الواقعية الملموسة ، وكل ذلك رغبة منها فى الوصول إلى هدف معين، هو التحدث إلى الناس باللغة التى يفهمونها .

وفى اعتقادى أن مثل هذا الكتاب — وهو ليس الأول من نوعه على أية حال — نوع آخر من المدارس غير المدارس المألوفة طلابه الآباء ، بل معهد صغير لإعداد طائفة من « المعلمين » الذين يحس كل مجتمع ينشد إقامة نظام تربوى ناجح أنه فى مسيس الحاجة إلى جهودهم ومؤازرتهم .

والمشكلات التى عرضتها المؤلفة ، وإن كانت قد نشأت فى بيئة انجليزية ، فإن المبادىء التى تنطوى عليها تنطبق على مشكلات الأطفال فى جميع البيئات . ومع ذلك كم نحسن صنعاً لو عنى فريق منا بدراسة مشكلات الأطفال المصريين على هذا المنهج العلمى المبسط ، ونشر نتائج هذه البحوث على الآباء أو من يقومون مقامهم ، فإننا نستطيع بذلك أن نسد نقصاً ملحوظاً فى نظامنا التربوى ، ونصلح من شأن ركن خطير فى بيئتنا ، هو البيت المصرى . وإذا كان البيت الإنجليزى ، وهو المعروف بتفوقه على البيت المصرى من حيث الاهتمام بتربية الأطفال ، كما تنبئ بذلك تلك الشكاوى الحائرة الحدية المبسوطة فى كتاب « مشاكل الأطفال ومتاعب الآباء » ، أقول إذا كان هذا البيت ما فتئ يتلمس طريقه إلى النصح النافع ، ويسترشد جاداً بالمشورة العلمية ، فما لا شك فيه أن بيتنا المصرى أشد حاجة إلى مثل هذا النصح وتلك المشورة . وأن من واجبنا أن نقدمها له .

لست أبغى القول بأن مثل هذه الكتب والدراسات هى السبيل الوحيد لتوجيه الآباء فى هذه الناحية ، فإن هناك قطعاً سبلا أخرى كثيرة ، منها مثلا توثيق الاتصال الصحيح بين المدرسة والبيت ، بحيث يستطيع الآباء أن يلجأوا دوماً إلى المدرسة لبسط ما يصادفونه من صعاب فى معاملة أبنائهم ، وتستطيع المدرسة أن تستعين بهم فى الحصول على المعلومات الصريحة التى تيسر لها سبيل الدراسة الصحيحة لتلك المشكلات ، واستقصاء أسبابها ، والنجاح فى علاجها . ومن تلك الوسائل أيضاً إشراك الآباء فى الرحلات والمعسكرات الصيفية التى

تتخللها مؤتمرات صغيرة لدراسة مشاكل الأطفال العامة .

وبجمل القول أن الطفل ينتقل أثناء نموه فى بيئات متعددة — أو إن شئت فى جوانب مختلفة من بيئته العامة التى يشب فيها — ويتأثر نموه فى كل من تلك البيئات بفئة من الناس أكثر من غيرها . فإذا شئنا أن تسير عمليةُ التربية فى سهولة ويسر ، وأن تفضى إلى النتائج التى نجد من أجلها تحقيقها ، فلا شك أن من واجبنا أن نهتم بجميع من يقع الطفل تحت تأثيرهم ، من آباء ومدرسات حضانة ورياض أطفال ، ومعلمى ومعلمات المدارس الابتدائية والثانوية ، فكل أولئك ينبغى إعدادهم الإعداد الملائم لنوع المرحلة التى يشرفون فيها على « الطفل » . ومما لا يمكن إنكاره أن إعداد المشرفين على المراحل الأولى من حياته أشد خطراً وأبقى أثراً .

إبراهيم حافظ
المدرس بمدرسة المعلمين العليا

من أخبار التعليم فى الخارج :

تجربة فى التعليم الجامعى

تقرر إنشاء كلية جامعية جديدة بانجلترا فى مدينة «ستوك – أن – ترنت» (Stoke - on - Trent) بمقاطعة استافردشير ، يطلق عليها اسم « الكلية الجامعية بشمال استافردشير »(The University College, North Staffordshire) ، وستفتح أبوابها للطلاب فى أكتوبر القادم .

وقد كتب اللورد لندسى (Lord Lindsay) الذى عين مديراً لهذه الكلية – وكان فيما سبق أستاذا بجامعة أكسفورد – يقول إن هذه الكلية الجامعية تعد تجربة جديدة من حيث الوضع القانونى والإدارى ومن حيث النظم التعليمية . وقد اختير لها وضع قانونى إدارى يخرج عن المألوف فى انجلترا بقصد تيسير بلوغ الهدف الذى يرمى اليه القائمون بأمرها ، وهو إجراء تجربة تعليمية . وبيان ذلك أن الطريق الذى كانت تتبعه الجامعات الإنكليزية فى نشوئها حتى الآن هو أن تبدأ على صورة كلية جامعية تابعة لجامعة أخرى ، وبعد فترة من الزمن تكون فيها الكلية قد نمت فى الحجم ، وفى عدد الطلاب ، وفى الشهرة ، يصدر مرسوم تصبح بمقتضاه جامعة مكتملة مستقلة . وبهذه الكيفية أصبحت لنوتنجهام منذ وقت قريب جامعة مستقلة ، كما أن جامعتى برستول وريدنج ، ومعظم الجامعات الإنجليزية الحديثة ، قد مرت فى هذا الدور . والذى يميز الكلية الجامعية عن الجامعة أنه ليس لها حق منح الدرجات الجامعية ، ويتحتم على طلابها إذا رغبوا فى الحصول على هذه الدرجات أن يتقدموا للامتحان من الخارج فى جامعة لندن . وقد يكون من محاسن هذه الخطة أنها تضفى بهاء على الدرجات التى يحصل عليها طلاب الكلية لصدورها من جامعة عظيمة كجامعة لندن ، ولكنها لا تسهل القيام بتجارب تعليمية .

أما الكلية الجامعية الجديدة ، فستسير فى فترة « التمرين » التى عليها أن

تمر بها على نظام آخر . فسيكون لها الحق فى منح درجة البكالوريوس ، وفى وضع الخطة والمناهج التى تسير عليها الدراسة للحصول على هذه الدرجة ، وذلك بشرط واحد : وهو أن تنشأ فيها ، الى جانب المجالس الجامعية المعتادة ، هيئة جديدة تسمى « المجلس الأكاديمى » . وتتكون غالبية هذا المجلس من ممثلين لجامعات برمنجهام ومانشستر وأكسفورد . أما بقية أعضاء المجلس فيختارون بالانتخاب من بين أعضاء المجلس الأعلى للكلية (Senate) . ويتضمن عمل المجلس الأكاديمى اعتماد تعيين الأساتذة والممتحنين الخارجيين ولوائح الكلية ، كما أنه يصدر تقارير عن حالة الكلية وسير الدراسة بها . والمنتظر أن يزور أعضاء هذا المجلس الكلية من آن لآخر ، ويزودوا القائمين بالعمل فيها بالنصح والتوجيه .

أما التجربة التعليمية ، فيقول اللورد لندسى عنها إن خطتها قد عرضت على لجنة مشتركة من الجامعات الثلاث التى قبلت معاونة الكلية، ووافقت هذه اللجنة عليها. ويقوم مدير الكلية بوضع تفاصيلها بالاشتراك مع المجلس الأكاديمى، ويأمل أن يشترك فى مناقشتها أساتذة الكلية بمجرد تعيينهم . والهدف الذى ترمى إليه التجربة هو إزالة الحواجز بين أقسام الكلية ، وكسر حدة التخصص الزائد فى الدراسة — وهو على ما يرى القائمون بالتجربة نقص ذو بال فى التعليم الجامعى ، لا فى انكلترا وحدها بل فى ألمانيا وأمريكا كذلك . ولتحقيق ذلك سيوضع برنامج للدراسة فى السنة الأولى يحضره الطلاب جميعاً ، وينصب على « مخلفات الحضارة الغربية » و « المؤسسات الحديثة » و « العلوم التجريبية » . وسوف يقسم الطلاب فى هذه السنة الى جماعات صغيرة تدرس المادة لكل منها على حدة .

ومدة الدراسة للحصول على درجة البكالوريوس أربع سنوات . ولما كانت دراسة السنة الأولى لن تقتصر قيمتها على كونها ثقافة عامة ، بل لا بد أن تكون لها بعض القيمة بالنسبة لدراسات التخصص التى سينصرف إليها الطلاب فى السنوات التالية ، فالمأمول أن يكون فى وسع من يريد أن يصبح معلما مثلا أن يحصل على الدرجة العامة على نظام يجعلها مؤهلا صالحاً للتدريس ، فى حين أن نخبة الطلاب تستطيع الحصول على درجة الشرف .

وسوف تسير الدراسة فى السنوات الثلاث الأخيرة على المبدأ العام الذى كانت تسير عليه الجامعات الأسكتلندية ، فيفرض على الطلاب جميعاً أن

يحضروا دروسا فى اللغة ، والعلوم التجريبية ، ومادة أخرى يختارونها من بين مجموعة المواد الاجتماعية .

ويختم اللورد لندسى كلمته بقوله : «هذه هى خطتنا العامة ، ولكنها تحتاج إلى وضع التفاصيل كما أسلفت . وينبغى أن أذكر ، بالإضافة الى ما سبق ، أننا وفقنا لحسن الحظ الى موقع بديع ، يشغل مساحة قدرها ١٥٠ فدانا تقريبا ، على بعد خمسة أميال من ستوك ، وبه معسكر للجيش أقيم خلال الحرب العالمية الماضية ، وسنستخدمه إلى أن يتسنى لنا إقامة مبانينا الجديدة . وفى عزمنا أن نعد العدة ليكون الطلاب جميعا على النظام الداخلى ، كما نأمل أن نهيىء السكن لجميع أساتذتنا وكبار محاضرينا فى هذه البقعة الغناء » .

التبادل الثقافى بين لبنان وأسبانيا

عقدت بين لبنان وأسبانيا معاهدة ثقافية اتفق فيها الطرفان على تشجيع تبادل الأساتذة والمدرسين والطلبة ، وتقديم المساعدات المالية لتعيين أساتذة ومحاضرين فى الأدب العربى فى الجامعات والمدارس العليا الأسبانية ، وفى الأدب الأسبانى بالمعاهد العالية اللبنانية . وتنص المعاهدة كذلك على بحث تعادل الشهادات والدبلومات التى تمنح فى البلدين وأن يكون ذلك موضع اتفاق خاص .

التنظيم الجديد للتعليم فى فرنسا

أشرنا فى الأعداد السابقة من هذه الصحيفة الى اقتراحات اللجنة التى ألفت فى فرنسا عقب التحرير للنظر فى إصلاح النظم التعليمية ، وهى اللجنة المعروفة باسم « لجنة لانجيفان » . وقد كانت هذه الاقتراحات موضع الدراسة فى وزارة المعارف الفرنسية منذ سنة ١٩٤٦ ، وانتهت الإدارة المختصة إلى إعداد مشروع قانون جديد لتنظيم التعليم ، نشر فى ٧ يناير الماضى . وسيعرض هذا المشروع على اللجان الاستشارية بالوزارة ، وعلى مختلف نقابات المعلمين ، ثم على المجلس الأعلى للتعليم ، لدراسته قبل عرضه على مجلس الوزراء .

ويهدف هذا المشروع الجديد الى تنظيم التعليم الإجبارى من سن ٦ إلى سن ١٨ ، على أن يشمل المراحل الآتية :

١ — مرحلة للتعليم الأولى (من سن ٦ إلى سن ١١) .
٢ — فترة للتوجيه والإعداد لتعليم المرحلة الثانية (من سن ١١ إلى سن ١٣) ؛
٣ — المرحلة الثانية (من سن ١٣ الى سن ١٨)، وهى تشمل ثلاثة أقسام :

(ا) قسم عملى (مدارس الحرف) التى تؤدى إلى شهادة تسمى « شهادة التدريب العملى » (Apprentissage) .

(ب) قسم مهنى (مدارس الزراعة والتجارة والصناعة) وهى تنتهى بالحصول على شهادة الكفاية المهنية .

(ج) قسم نظرى (الليسيه والمدارس الفنية) ، وتؤدى إلى الحصول على البكالوريا، التى يقوم بامتحانها التعليم الثانوى نفسه لا التعليم العالى .

ويوازى هذه المرحلة نظام تكميلى يقترح المشروع إنشاءه للتلاميذ الذين لايتجهون نحو الدراسة الثانوية. وتكون مدته من سن ١٣ الى سن ١٦، ويؤدى إلى الحصول على « شهادة الدراسات التكميلية » .

وبعد المرحلة الثانية تبدأ الفترة الثانية للتوجيه والإعداد (١٨ — ٢٠) ، حيث يستكمل الطلاب ثقافتهم العامة ، ويوجهون نحو دراسات التخصص توجيها يقوم عليه معلمو التعليم الثانوى والعالى معا . وتنتهى هذه الدراسة بالتقدم إلى مسابقة الدخول فى إحدى المدارس العليا الكبرى أو أحد معاهد الجامعة. أو إلى امتحانات « شهادة الكفاية للدراسات الجامعية » . ويمنح الناجحون فى المسابقة درجة البكالوريوس فى الآداب أو العلوم .

ويقترح المشروع أخيراً طرازاً من التعليم التكميلى بعد الانتهاء من المدرسة ، يبتغى منه إتاحة الدراسة للعمال الذين لم يظفروا بالمؤهلات اللازمة لعملهم ، أو الذين يبتغون اتخاذ حرفة جديدة .

ويقترح المشروع فى ميدان التعليم العالى زيادة كبيرة فى تنسيق الدراسة على منوال يؤدى إلى المساواة بين قيمة الدرجات التى تنتهى بها الدراسة العالية .

